Conflict
and
Harmony

冲突与和谐

价值多元背景下的医学教育改革

[illegible] 著

COAY Books

目录
Content

- 序
- 总序
- 目录
- 第一节 从一元到多元——社会价值观的变迁
- 第二节 从“道德朋友”到“道德陌生人”
- 第三节 教何种道德?
- 第一节 “去道德化”的应对策略在西方社会价值观多元背景下
- 第二节 价值澄清的应对策略在价值观多元的背景下
- 第三节 价值中立还是价值虚无?
- 第一节 道德认知发展理论的普遍主义立场柯尔伯格认为
- 第二节 道德认知发展理论的实践模式探讨
- 第三节 谁之正义?

序

文化与教育之间有着至为密切的关系，从教育中抽走文化，教育就成了无本之木；从文化中抽走教育，文化就成了无源之水。而在文化中，居核心地位的恰恰是价值观念。价值观的嬗变，势必引发教育理念和行为的一系列变革；而教育的变革又会带来价值观或稳定或离散的变化。两者互为因果，相互制约。20世纪80年代开始，随着经济社会的发展，中国开始步入价值多元化时期，价值观念纷杂林立，在不违法的情况下，各种价值观念几乎都有了自己存在的空间和舞台。对待同样一个事物，开始有了多种不同的立场和观点。与此相关，教育上开始面临一系列新挑战、新情况、新矛盾，如何在“多”与“一”中取得平衡？学校如何发挥思想政治主阵地作用？教师对学生的价值引导、思想引领如何实现？价值多元背景下的德育工作如何开展？诸如此类的问题成为中小学德育工作取得实效的前提性问题，成为每一个学校中人思考的对象。“他山之石，可以攻玉。”对中国价值多元与学校德育的思考，既离不开对中国优秀传统教育思想的继承，离不开对当下中国经济社会发展现实以及中国人精神生活的观照，也离不开对西方相关理论、经验、做法的借鉴。相比之下，西方价值多元的历程比我们要早一些，20世纪五六十年代就已呈现出其基本形貌，对学校德育的理论分析和实践探讨也较我们丰富。比较分析西方德育理论与实践，对于中国学校德育的创新不无助益。余维武博士的《冲突与和谐——价值多元背景下的西方德育变革》，以西方多元文化为背景，以学校德育变革为着眼点，考察了西方德育自20世纪60年代以来的变革脉络，认为无论是相对主义的路径选择，把“去道德化”作为学校德育的主要方式，还是普遍正义的探求，把道德发展阶段等理论作为学校德育的实施基础，抑或是试图超越相对主义与普遍主义的对立，确立关怀伦理的学校德育模式，都各有其利弊，各有其存在的意义和价值。全书辨析了西方各德育流派之间的异同，对西方德育实践进行了

较为深入的评析，并在此基础上，对我国当今的学校德育实践提出了较具针对性的建议。与同类著作相比，该书具有这样几个鲜明特点：资料翔实。对西方学校德育变革的考察，每个人视角不同，可能有着不同的观点和认识，会做出截然相反的判断与评论，但作为一本专门研究西方德育的著作，首先要占有较为丰富、翔实的资料，要靠资料说话，靠资料的充分占有和分析“发言”。这一点，该书做到了。脉络清晰。既是探讨西方学校德育几十年的发展历程，就应该分类别群、剔弊理纷，在洞察西方错综复杂、林林总总各种流派的基础上，理清其发展线索。该书对西方德育流派的介绍较为客观，做出的评析较为确当，对各流派的渊源关系做出了较为清晰的梳理。总序观点明确。任何资料的取舍都或多或少映衬着作者自身的观点，对资料的加工或多或少反映着作者自身的认识，对资料的分析更是直接体现着作者自身的判断，该书也不例外。书中对西方学校德育变革的叙述，对中国学校德育困境的考量，对我们均不无启示。在教育学的所有研究领域，或者说，在基础教育改革特别是学校改革的所有方面，我接触最少从而也是最不熟悉的就是学校德育。阅读余维武博士的大作，其实是给自己的知识缺陷“补台”，为自己的教育理论研究“充电”。从这个意义上说，我作“序”的资格是远远不够的，倒是应该感谢余维武博士给了我这样一个很好的学习机会。

郑金洲

2008年10月

总序

由于全球化引起的世界范围内思想文化的激荡，以及国内改革开放30年带来的社会经济结构的转型，使得社会价值观出现了多元化的态势。我国道德建设遇到了许多前所未有的新情况、新问题和新矛盾，亟待我们进行深入的思考与探索。20世纪末哲学社会科学界就已经围绕价值多元问题开展专题研究和学术研讨会，近年来学校德育如何适应价值多元化的新形势，也成了教育理论界关注的焦点问题之一。关于探索价值多元化背景下的德育改革问题，现有的研究大致可分三种类型：一是在价值多元化形势下坚持社会主义价值观在学校教育中的主导作用的探索；二是发挥学校在价值多元社会中的道德重建和价值整合作用的探索；三是培养学生适应价值多元社会的道德创新素质的探索。总的来说，我国这方面的研究刚刚起步，主要涉及的是学校德育目标和内容的更新、调整，有关价值多元化背景下德育手段、方法、途径方面的研究有待进行；现有的研究主要集中在理论探讨和观念更新上，相应的改革实验尚待开展。在价值多元化背景下变革学校德育传统，一直是西方国家（特别是加拿大、澳大利亚、美国等）20世纪60年代以来重点研究的课题。价值多元化导致西方世界一度盛行价值相对主义，非但没有解决价值冲突和社会矛盾，反而加剧了冲突和矛盾。20世纪90年代以来，西方学者更多地把研究的重点转向如何在教育情境下引导年轻一代学会在多元的世界里寻求“共享价值”或“普遍价值”。如今，引导学生在多元世界里“学会共同生活”，已成为国际社会共同关注的教育课题。“价值多元化背景下学校道德教育改革与德育环境重建研究”，是由我们主持的教育部人文社会科学重点基地重大课题，课题组骨干力量大多是教育部人文社会科学重点研究基地华东师范大学基础教育改革与发展研究所研究员或兼职研究员。这套丛书则是这一课题最终成果的集中体现。该课题分两期实施：第一期以文献综述、理论研究和调查研究为主，其中包括：教育视野下

中国社会价值变迁及其对学校的影响研究，价值多元化背景下我国学校德育环境状况调查与评估。第二期以理论探讨和实验研究为主，分6个子课题进行，包括：多元文化背景下的德育改革；价值观念变迁中的中国德育改革；中国传统文化背景下的价值演变与道德教育；班级生活与公共精神的养成；公共道德、基础道德及道德素质教育的实验研究；学校德育内部环境重建的实验研究，学校德育外部环境的重建研究。本套丛书以全球化、信息化社会发展为背景，以我国当代社会转型期的特殊问题为研究的出发点，以广泛的调查研究和深入的实验研究为理论根据，以我国学校生动丰富的德育改革实践经验和问题为素材，从理论、历史、学校实践（包括班级建设、教师发展、课程教材、课堂教学、德育活动、德育环境）各个方面展现丰硕的研究成果，为我国学校德育改革的深化与发展提供思想及观念的启示和实践运作的范例与建议。使广阔的学术视野、丰富的思想资源与有深度的本土研究产出之间达到合理有效的融合，使事实分析、论证说理与案例启发得以有机结合，在理论探讨与实践改革的相互构建中发展中国的学校德育理论及实践策略，是我们在向读者奉献这套用心之作时力图体现的基本原则。本套丛书各册的主要内容如下：《价值观念变迁中的中国德育改革》（黄书光主编）从史论结合的角度对价值观念变迁中的中国德育改革进行理论探讨，旨在为当代德育重建提供学理依据。着重就中国传统价值观念的生成与传统德育模式的建构、“西学东渐”与传统德育的近代转型、价值观念的深层变革与现代德育的兴起、多元价值文化激荡下的当代德育问题与对策等方面进行系统研究，并力求对全球化进程中的价值资源整合与德育改革走向进行理性设计。全书力求贯通古今、汇合中外，并将理论锋芒指向当代中国德育的改革实践及其发展趋势。总序《冲突与和谐——价值多元背景下的西方德育改革》（余维武著）该书探讨了西方社会价值观多元化产生的主要原因，价值观多元时代西方社会公立学校道德教育面临的主要问题，以及西方社会应对价值观多元化挑战而产生的道德教育理论三条

路径，即相对主义的路径、普遍主义的路径和超越相对主义与普遍主义二元对立的路径，分析了这三种不同路径对价值观多元时代学校道德教育的合法性与合理性所作出的回答，还在评析这三种路径的基础上讨论了对中国德育改革的启示。《学校德育重建中的课程建设》（杜时忠著）多学科透视——充分利用现代课程研究、现代德育研究和教育学、心理学及相关学科等研究成果，从不同的视角来对德育课程进行透视；历史与逻辑相统一——把价值多元化背景下的德育课程建设纳入德育课程的历史发展过程，从演变中揭示其本质特征和未来发展的方向；宏观和?观相结合——不仅仅局限于具体的课程科目研究，而且从较为宏观的国家相关德育政策或文件及标准来进行研究，从较为宏观的学校课程设计、实施和评价进行研究。《价值多元化背景下的道德教学：课例研究》（黄向阳著）将当前中小学品德课教学改革置于价值多元化背景进行考察，以课例分析与理论研究相结合的方式，重点探讨品德课教学中公共道德教育、基础道德教育、道德素质教育的内容与方法。本书提供了大量生动而典型的课例，并依据比较严谨的理论框架，对它们进行理性分析。内容和表述力求深入浅出，既符合第一线教育实践工作者的阅读习惯，又具有理论色彩。它可以同时拥有教育实践工作者和理论工作者两个读者群。《班级生活与公共精神的养成》（卜玉华著）主要探讨了价值多元化背景下学校班级建设价值定位中如何超越“多”而达成“一”的问题。全书首先从当今时代精神、学生生存状况以及我国班级建设的价值演变历史等角度进行思索，提出当代班级建设的价值取向应当以“公共精神”的养成作为关于后集体主义班级建设理念的基本取向。基于此，文章重点探讨了班级生活在培养学生公共精神方面的特殊价值、基本内容以及基本建设思路等。全书由六章组成，即：“公共精神养成”作为班级建设的时代使命；公共精神与班级生活的历史传统和当代困局；当代儿童公共精神需要的成长状况与班级生活的独特价值；班级建设的基本内容；班级与学生群体、个体的生命互动关系；班级建设的实践案例分

析等。全书将历史叙事、理论分析和实践研究有机结合，辅以典型案例剖析，立体地呈现了作者对我国班级建设问题的深度探索。《教学作为德性实践——价值多元背景下的思考》（王凯著）主要解决中小学课堂教学中大量存在的价值多元下的课堂育德难题。该书提供了教学作为德性实践的解题思路，在理论上给予了充分论证，并从教学案例中归纳提炼出了“随机型生成”、“相关型生成”、“内涵型生成”等三种类型的德性实践展开逻辑与行动策略。该书还强调，为了应对作为德性实践的教学，教师需要在坚持“德品”养成、“德知”学习的同时，加强必要的“德能”修养。教师可以通过加强教育伦理理论的研修和教学实践中的伦理反思等可能路径，养成值得重视的道德敏感、道德推理、道德宽容和道德信任等四种“德能”。《价值多元化背景下的课堂重建：课例研究》（杨小微主编）以案例、评点、理论概述相结合的形式呈现如下主题内容：（1）价值观变迁及教学目标重建；（2）知识观变革及教学内容重建；（3）过程观更新及课堂教学重建；（4）评价观转变与课堂教学评价机制重建。课堂是师生之间、生生之间发生交流、互动，并从中生成智慧、见识、人格、情感、态度和价值观，实现共同成长的重要场所，即令不以道德伦理为主要内容或直接任务，学科的课堂教学仍是促进学生德性成长的关键路径。《价值多元化背景下学校德育环境建设》（靖国平著）立足于价值多元化的时代背景，在调查分析中小学校德育环境现状的基础上，探寻我国学校德育重建中的环境建设之路。主要内容包括：价值多元化视野中的学校德育环境变革；学校德育环境建设与学生道德成长；价值一元化背景下学校德育环境的反思；价值多元化背景下学校德育环境的重建；价值多元背景下学校德育环境调查报告；价值多元背景下学生成长中的道德冲突；价值多元背景下学校生命德育环境建设；价值多元背景下学校生态德育环境建设；价值多元背景下学校生活德育环境建设。《儿童的成长：另一种记忆——学校道德氛围的改造与重建》（朱晓宏著）立足于当前我国社会的时代背景，从应然和实然两个层面就学

校环境对未成年人道德成长的作用进行探讨，着重对当前我国中小学诚信、人道、公正等氛围进行描述与评估，分析学校当中盛行的作伪、作秀、不人道、不公正的氛围对学生品德形成、发展的不利影响。试图寻求改造和重建学校道德环境的有效办法。感谢我们这个项目研究团队各位同仁多年来的积极参与和精诚合作，“基础教育改革与发展新视野论坛”上激情的演说和智慧的对话，咖啡吧里激烈的争论和坦诚的交流，至今还历历在目。感谢江苏教育出版社金月皎老师的多方联络和精心编校，以及出版发行各个流程中众多责任人付出的辛勤劳动。各方人士的共同努力，提升了本套书的质量并保证了她的面世。我们深知这一研究主题的复杂性与困难度，我们目前拿出的研究结果肯定还存在错讹和偏颇，恳请各位读者不吝赐教。杨小微

2008年8月

目录

第一章当代西方社会价值观的变迁及学校道德教育的应对/
第一节从一元到多元——社会价值观的变迁/
一、20世纪60年代政治和文化运动对价值观的冲击及多元主义的兴起/
二、新科技革命对人类道德观念的冲击/
第二节从“道德朋友”到“道德陌生人”——人的道德生存境遇/
道德确定性的丧失与道德生存的困惑与冲突/
第三节教何种道德？——学校道德教育面临的合法性问题/
一、价值观多元背景下学校道德教育面临的合法性问题/
二、价值观多元背景下西方道德教育理论的应对策略/
第二章价值中立——相对主义的应对/
第一节“去道德化”的应对策略/第二节价值澄清的应对策略/
一、对价值观多元背景下人的生存困境的基本判断/
二、对“价值”的界定及其相对主义立场/
三、价值澄清学派实践模式探讨/第三节价值中立还是价值虚无？——对相对主义应对路径的评价/
一、价值澄清学派的优点/
二、价值澄清学派存在的问题/
第三章普遍正义的探求——道德认知发展理论的应对/
第一节道德认知发展理论的普遍主义立场/
第二节道德认知发展理论的实践模式探讨/
一、道德教育目的/
二、道德教育内容与课程/
三、道德教育方法/
四、教师角色/
第三节谁之正义？——对道德认知发展理论的应对路径的评价/

第四章人类共享美德的追寻——品格教育的应对/
第一节品格教育运动兴起的背景/一、对社会道德危机的回应/
二、保守主义的回潮与传统美德伦理学的兴起/
三、对以往道德教育理论与实践的反思与批判/
第二节共享美德的追寻/
一、对“品格”和“品格教育”的界定/
二、共享美德的追寻/
第三节品格教育实践模式探讨/
一、道德教育目的/
二、品格教育的内容与课程/
三、品格教育的途径和方法/
四、品格教育中的教师角色/
第四节何种美德？——对品格教育应对路径的评价/
一、提倡的核心美德以及其论证方法存在争议/
二、道德社群是否存在/
三、对道德教育内容的质疑/
四、对道德教育方法的质疑/
第五章关怀与爱的呼唤——关怀伦理模式的应对/
第一节关怀伦理模式的伦理学立场/
一、对“关怀”的界定/
二、关怀伦理学对传统伦理学的挑战/
第二节关怀伦理实践模式探讨/
一、关怀伦理模式的教育目的/
二、道德教育的课程与内容/
三、关怀伦理的道德教育途径与方法/
四、关怀伦理模式中的教师角色/
第三节一种声音还是两种声音？——对关怀伦理模式的评价/

目录第六章正义、美德抑或爱？——对价值观多元时代西方德育应对路径的评析/
第一节道德共识是否可能？/
一、形成道德共识的可能/
二、达成道德共识的范围/
三、何种道德共识：公正、美德抑或关怀？/
第二节我们能否和谐生存？——走出道德生存的困境/
一、个体和谐生存的能力/
二、人际与社会和谐生存的能力/
第三节当前西方道德教育理论与实践的融合趋势/
一、不同应对路径相互之间的借鉴补充/
二、在批判和继承的基础上构建新的应对路径/
第七章价值观多元时代西方德育应对路径对当代中国学校德育的启示/
第一节当代中国社会的伦理道德变迁/
一、传统社会结构向现代社会结构的转型而导致的价值观多元/
二、市场经济的发展导致的价值观多元/
三、中西方文化交流所带来的价值观多元/
第二节他山之石：当代西方德育变革对中国德育的启示/
一、启示一：审视中国传统道德教育的“合法性”/
二、启示二：对道德内容及其达成途径合理性的审视/
三、启示三：公共领域与私人领域相区别的道德要求/

第一节 从一元到多元——社会价值观的变迁

第一节从一元到多元——社会价值观的变迁

20世纪60年代政治和文化运动对价值观的冲击及多元主义的兴起20世纪的“60年代”(The Sixties)，在西方代表了一个特定的时代。历史意义上的年代并不一定完全按时间的纪年划分。历史含义上的西方“60年代”，始于20世纪50年代末，以新左派运动的兴起为起点，至70年代初，以“黄金年代”终结、各种社会运动取得阶段性成果为标志，在西方有“漫长的60年代”（long sixties）之说。在这短短的十几年时间里，西方国家发生了许多形态各异、五彩纷呈，但在内在逻辑上却相通的事件，包括新左派运动、反越战运动、黑人民权运动、青年反主流文化运动、学生运动、女权主义运动、环境保护运动、流行音乐的兴起、家庭和社会关系的变化、性观念革命、后现代思潮崛起等等。这些事件不仅给这个时代留下了西方社会变革和文化变革的深深的印记，而且，它们作为20世纪60年代的一份精神遗产，超越时间的界限，随着历史的发展而不断地扩展、延伸，对当前西方社会的现实生活依然有着深远广泛的影响。许平、朱晓罕：《一场改变了一切的虚假革命——20世纪60年代西方学生运动》，上海人民出版社，2004年版，序言第3页。 （一）多元文化主义的兴起西方社会20世纪60年代所发生的大变革，给西方国家带来的变化之一，就是多元文化主义的兴起。如果说多元文化主义（或称文化多元主义）在20世纪20年代出现时，只是作为一些主张不同文化之间都有其内在价值而应平等看待的人类学家提出来的理念，那么，到了20世纪60年代之后，多元文化主义则不仅成为了一股社会思潮，而且也成为了一种社会现实，成为了西方主要国家对待其他少数文化族群，制定文化、教育等社会公共政策的重要依据。正如金里卡（Will Kymlicka）所说：“多元文化主义这个术语词义的扩大，一方面起于20世纪60年代末和70年代国际政治气候的改变，另一方面源自围绕少数民族权利的讨论以及女权运

动。”“开始认可多元文化主义的这种转变，对于美国和英国来说，在20世纪60年代中期就已经开始了，虽然其具有不同的原因。在美国，它是民权运动（civil rights movement）的结果，正是对这种支撑着黑人民权运动强烈而真诚的感情的理解，美国人逐渐认识到，允许所有的美国公民拥有空间和机会去建立一个奠基于他们自己文化传统的基础以维护自尊，那是很重要的。而在英国，由于大量来自世界各地的移民被视为‘新的国民’，他们中的大部分遵守当地社会的法律和风俗，他们看来没有必要抛弃他们的宗教传统、饮食习惯和语言，这样就导致一个事实，同化不再是把移民融入当地社会的惟一方式，整合提供了一种更为实际的更为宽容的在道德上也更易被接受的新方式。”威尔·金里卡：《少数的权利——民族主义、多元文化和公民》导言（邓红风译），上海世纪出版集团，2005年版。 1□西方文化从一元到多元的变迁自近代以来，西方文化有着一个从一元到多元变迁的过程。这个过程，基本上可以以20世纪60年代为界，自近代以来到20世纪60年代，是西方近代民族国家的形成、巩固与发展的时期。在这个时期，西方民主国家致力于建立以共同文化为基础的民族国家。（1）西方社会致力于建立单一民族文化时期美国社会是一个“多元化”社会，其最初人口由欧洲不同民族组成，但其基础是盎格鲁—撒克逊美国人的传统和历史经历。自建国初期一直到20世纪60年代，美国社会一直致力于建立一种统一的美利坚民族文化，这种要求体现在文化政策上则是“熔炉”政策。1909年，犹太裔作家依斯雷尔·赞格威尔（Israel Zangwill）在其剧本《熔炉》（The Melting Pot）中，将美国喻为能使“所有的欧洲民族……融化和再生（re-forming）的伟大熔炉”。“熔炉论”由此正式得名并迅速传播开来。Israel Zangwill：The Melting Pot（1909；New York：Macmillan，1920）。转引自王希：《多元文化主义的起源、实践与局限性》，载《美国研究》2000年第2期。 “熔炉论”的核心是强调以盎格鲁—撒克逊美国人的传统和历史经历为基础的美利坚民族文化传统的一致性和一元性，这种一致性的基

础是英格兰裔移民的历史文化经验和价值取向。在这种民族同化理论的影响下，第一次世界大战前后，美国出现了一场强求来自东南欧的新移民放弃母国文化传统，无条件接受主流文化的“美国化运动”。这种民族同化政策自实行以来，虽然一直受到美国社会一些有识之士的批判，但是，以同化为指向的“熔炉论”在相当长的时期内占据着美国文化解释的正统位置，几乎已成为一种意识形态。与美国相似，澳大利亚建国后一直到20世纪60年代，实行的是对其他族群文化进行强制同化的“白澳”政策。澳大利?是一个以移民为主，并且号称是多元移民所构成的国家，除了“澳洲原住民”，其他都是后来的移民，因此理论上移民只有先来后到的区别，不应区分谁是主人谁是客人，但在实质上却非如此。澳大利亚经过以英国白种人后裔为主的移民开垦一百多年之后，才以联邦的形态独立建国，所以澳大利亚有个清楚的主流社会，是以英式的文化为基底，经过在澳大利亚这块土地的淬炼而产生的所谓的澳式风格，后到的移民则都有机会体认这种澳式风格，并且认知主流社会的存在。因此，对于非英式的族群文化，包括原住民文化和其他少数族裔文化，澳大利亚首先实行的是民族同化政策，这种政策立足于对同类利益的信仰和澳大利亚为纯白色人种国家的认定，它力图以同化的方式来统治土著民族，并强烈地排斥非欧洲移民。澳大利亚政府实行的“白澳政策”，即一方面在人口上限制非欧洲移民进入澳大利亚，另一方面还强迫澳大利亚白色人种的家庭收养土著民族的孩子，就是同化政策的最好例证。由于同化政策的实质是要土著民族放弃自己的传统文化和生活方式，因此遭到了土著民族的抵制和抗议。澳大利亚地广人稀，劳动力的缺乏制约了澳大利亚的社会经济发展。因此，从1947年开始，澳大利亚大量接纳外来移民，到20世纪60年代末，大约有来自100多个国家的200万人移入澳大利亚定居。面对大量移民的涌入，澳大利亚政府在坚持白人文化为基础的前提上，逐渐调整了其文化政策，即不是以主流文化去同化少数民族文化，而是以主流文化影响并改变少数民族文化，并进而形成新的澳大利亚的国

家文化。这种政策并不鼓励文化的多元性，而只期望每个民族都服从于一个整合而成的澳大利亚国家文化。这一政策有点类似于美国早期的“熔炉”政策，其宗旨在于重建新型国家中新的文化体系。与美国和澳大利亚一样，加拿大是一个多民族国家，而且其早期同样以盎格鲁—撒克逊文化为主。在加拿大境内生活着北美土著印第安人、因纽特人，欧洲殖民者的后裔，如英裔加拿大人、法裔加拿大人，以及从世界各地不断移居来的意大利人、日耳曼人、乌克兰人、华人和印度人等。从加拿大的历史进程看，执政者对于境内多民族文化所采取的政策，在20世纪60年代以前，实行的是文化同化政策。占人口大多数和居于统治地位的英裔加拿大人，曾经试图以自己的英格兰文化同化国内最大的少数民族法裔加拿大人及其他民族，造成英裔加拿大人和法裔加拿大人的长期对立，导致法裔加拿大人居住相对集中的魁北克地区民族主义情绪不断上升，成为多年来加拿大政治生活中的一个重大问题。至于其他西方国家，如德国、法国与英国等，在其建立民族国家的过程中，虽然其国内的民族构成没有美国、加拿大与澳大利亚等国那样复杂，但也是致力于建立一元化的民族文化，如法兰西民族文化、日耳曼民族文化，以此巩固与发展民族精神。这种对单一文化社会的追求，正如英国学者C□W□沃特森（Conrad William Watson）指出的，“通过有时被称之为‘强制同化’（coercive assimilation）的政策，这种政策就是利用国家的一些公共机构或制度——比如学校、法律体系、公民资格审查——来抑制或说服其他文化走向消亡，并最终使主导文化（dominant culture）成为惟一的一种文化。以这种策略为标志的政策，至少在20世纪的前60年被许多看似自由民主的国家想方设法地采用”。C□W□沃特森：《多元文化主义》(叶兴艺译)，长春·吉林人民出版社，2005年版，导言第4页。 （2）多元文化的兴起如果说在20世纪60年代以前，西方主要国家实行的是单一文化政策的话，那么，到了60年代之后，这种单一文化政策就受到了巨大的挑战。西方20世纪60年代所发生的大变革，给西方国家带来的变化之一，就是多元文

化主义的兴起。所谓“多元文化”一词，既包括宏观意义上的文化意义，即不同民族、种族之间的文化，也指微观意义上的文化意义，即不同的社会阶层、地域、年龄、性别、群体和宗教之间存在的价值体系、思想观念上的文化差异。综合起来看，多元文化指的是人类不同群体之间价值规范、思想观念以及由此体现出来的行为方式上的差异。郑金洲：《多元文化教育》，天津教育出版社，2004年版，第3页。 正如前面所述，在20世纪60年代以前，美国、加拿大和澳大利亚这三个移民国家都采取了一种“盎格鲁化”（Anglo-conformity）的“强同化”的移民模式。也就是说，移民被期望融入现存的文化规范，并在一段时间后与本土出生的公民在言谈、衣着、休闲活动、烹饪、家庭规模、认同特征、价值观念等等方面没什么区别。这种“强同化”政策被认为是确保移民成为忠于所在社会并且服务于社会的成员所必须的，并通过种族中心主义对其他文化的贬低而被进一步合理化。如果某些群体被认为是不可同化的，那么就会被剥夺入境的机会。比如，加拿大和美国曾对中国移民进行限制，以及澳大利亚的“白澳”（Whites-only）移民政策。然而，从20世纪六七十年代开始，在移民群体以及原住民等少数族群争取平等权利和文化认同的压力下，美国、加拿大和澳大利亚三国都放弃了同化主义模式，而采取了更为宽容和多元化的政策，允许并实际上支持移民和原住民维持他们的各种族裔文化传统。这样做不再被看作是非爱国的。并且，各国公共机构接到指令，修改其规章、惯例和信条以包容移民群体的信仰和习俗。第一个在全国范围内正式采取这种“多元文化”政策的国家是加拿大，时间是1971年。接着，许多其他国家，从澳大利亚和新西兰到瑞典、英国，再到荷兰，都采取了同样的政策。美国联邦政府虽然还没有一个正式的多元文化政策，但实际上已采取同样的做法。事实上，人们可以在美国各级政府和包括地方教育委员会、医院、警察部门及军队在内的所有公共机构中看到多元文化政策。正如内森·格莱泽（Nathan Glazer）所言：“我们现在都是多元文化主义者了。”威尔·金里卡：

《少数的权利——民族主义、多元文化和公民》（邓红风译），上海世纪出版集团，2005年版，第24页。 在民权运动的冲击下，1964年到1968年期间，美国通过了一系列联邦法律，为黑人和其他少数民族享受平等的政治和公民权利扫清了法律上的障碍，迫使联邦政府承担起保障公民权利的责任。1965年《选举权法》实施后，南部各州黑人重新获得选举权，他们对政治的参与在一定程度上改变了区域和地方政治的结构。同时，在美国，多元文化主义的思想也受到来自美国以外的政治和哲学思潮的影响，例如法国哲学家福柯（Michel Foucault）。而民权运动后期崛起的“黑权运动”（Black Power）除了继承了早期的黑人民族主义传统之外，也受到包括中国在内的亚非拉国家反对殖民主义和帝国主义思想的影响。在澳大利亚，随着非英语国家移民的大量涌入，以及少数族裔对同化政策的反抗，澳大利亚政府被迫将文化同化政策逐渐转为多元文化政策，并逐渐发展为澳大利亚国家民族文化政策的核心理念。20世纪70年代末，随着澳大利亚推行多元文化政策，国家文化政策由“白澳”政策向无歧视移民政策的改革及伴随而来的多元文化的平稳过渡顺利完成。澳大利亚的多元文化主义者确信，作为一个文化多元的国家，多元文化主义是澳大利亚国家发展的最佳选择，它对于维持整个社会的和谐发展有促进作用；应该承认和接纳移民的文化。移民固然必须承认和接受澳大利亚本土民族的生活方式，包括法律、民主政策和英语作为官方语言等，但也要允许移民及其后代保留他们的文化传统和风俗习惯。也就是说，移民及其后代在澳大利亚民主社会中的生活是自己所选择的，无论是移民还是本土人民都有权自由选择自己的信仰和价值观念。在西方国家中，加拿大是第一个实行多元文化主义的国家。20世纪60年代，随着民族意识的觉醒，魁北克的加拿大法裔居民要求加强其社会地位的呼声日益增高，要求获得与英裔居民同等的权利，更有人号召魁北克摆脱英裔加拿大人的统治而独立。为保持魁北克的稳定，维护加拿大的统一，当时的加拿大政府被迫采取了一系列措施，于1963年成立了“二元

文化皇家委员会”，以使加拿大实现英、法两种语言和文化并存的目标。但是并未根本解决魁北克英裔加拿大人和法裔加拿大人的冲突。为从根本上解决英裔加拿大人和法裔加拿大人之间的矛盾，加拿大政府于1971年10月正式宣布实行“多元文化主义政策”。其主旨是对英裔加拿大人以外的各民族，要尊重他们的民族语言、文化礼俗和宗教信仰；帮助他们发展自身的经济和教育；为他们参与加拿大的社会生活创造条件；促进各民族之间的学习和交流。为贯彻多元文化主义政策，加拿大联邦政府拨款159万加元设立多元文化基金，用以推动多元文化发展活动，支持各少数民族的语言教育和出版工作等。此外，还成立了“加拿大民族研究会”，借以通过相关的研究工作，推动各民族的共同进步以及彼此间关系的和谐发展。多元文化主义政策的实施，有助于缓和加拿大各民族的不和与对立，有利于增强加拿大人的多元文化并存的意识，英格兰人、法兰西人和其他民族的语言及风俗文化习惯都受到尊重，这项政策对于维护加拿大的统一与团结是具有积极作用的。上面所说的，是西方国家宏观意义上的民族文化由单一到多元变迁的过程。微观意义上的文化，在此期间，也同样发生了由一元到多元的变迁。自20世纪60年代以来，西方社会出现了许多寻求承认和容纳的非民族文化群体，比如宗教上的少数群体，非族裔文化群体，同性恋和残疾人群体、女性文化群体，等等。在这方面，多元文化论认为，这些群体有理由要求宽容和反对歧视，要求所在的社会明确给予容忍、承认和代表权。西方社会多元文化政策可能采取以下形式：修改教育课程以包括少数群体的历史和文化；建立咨询机构与少数群体中的成员协商；承认占少数的宗教群体的圣日；教育警官、社会工作者和医护人员在其工作中注意文化差异；制定法令来确保少数群体在媒体中不被漠视或被脸谱化，等等。威尔·金里卡：《少数的权利——民族主义、多元文化和公民》（邓红风译），上海世纪出版集团，2005年版，第32页。 这些运动的原动力是典型的西方自由主义式的：即，把源自启蒙运动的人权和解放提供给那些持否定态度的

人。……将权利提供给诸如妇女、少数民族和同性恋者等受压迫群体，这种延伸似乎是20世纪60年代滋生的民主自由主义的自然发展。如哈佛大学非裔美国人研究项目主任小亨利·路易·盖茨（Henry Louis Gates，Jr?）坚持认为，多元文化主义是“自由主义式多元主义”的一次宣言。李湛：《批判的国际主义》，汪晖、陈燕谷主编：《文化与公共性》，北京·三联书店，2005年版，第557—558页。 多元文化主义认为没有任何一种文化比其他文化更为优秀，也不存在一种超然的标准可以证明这样一种正当性：可以把自己的标准强加于其他文化。多元文化主义的核心是承认文化的多样性，承认文化之间的平等和相互影响。多元文化的兴起以及在国家政策层面逐渐得到认同，对于西方社会来说，这是一个巨大的进步，它为西方社会不同文化群体之间的平等和睦相处提供了可能性。但另一方面，如果说文化的深层因素是价值观或价值观体系的话，那么，文化的多元也就导致了价值观的多元，而这种多元又必然对传统一元化价值观造成巨大冲击。（二）传统价值观的崩溃和个人主义价值观的高扬20世纪60年代的西方文化运动对现代文明的批判，最根本的原因在于现代文明所造成的异化阻碍了个人自由的实现。文化运动众多口号的出发点，实际上都是追求真正的个人自由。个人主义是西方文明的核心价值观，西方各种文化运动继承了西方文明的传统，又在批判运动中将个人主义发挥到了极致，造成了西方社会价值观的转变。价值观念属于社会意识与社会信念，在一定意义上说，价值观念可以确定个人、群体或社会的行为方式、交往准则和生活态度，也可以成为在特定的文明形态和特定的社会背景下生活的人们判断是非、评判美丑、区分好坏、确定爱憎的主要标准。价值观念的形成与变化，是人类社会发展变化的反映和体现。00个人主义的价值观与西方近代文明的发展紧密相连。作为一种价值观念，个人主义认为一切价值均应以人为中心。个人本身就是目的，社会只是达到个人目的的手段，一切人在道义上都是平等的，在不违反法律的前提下，每个人都有权自由地选择自己的生活目标和生

活方式。自近代以来，西方社会逐渐形成了以人为本位，强调人的自由、独立与价值的个人主义价值观，并成为了西方社会普遍认同的价值观。个人主义价值观的核心内容随着时代的变迁和文明的发展而有所侧重。在资本主义的初期发展阶段，它主要以人生而自由平等，每个人都有追求个人利益的自然权利为主要内容，以反抗宗教束缚和封建压迫；在近代，个人主义的价值观突出强调个人的独立性、创造性、个人奋斗与个人价值，这有利于人们从自然界和封建专制等一切迷信和权威束缚下解放出来，努力探索自然界的奥秘，进行科学探索以征服自然，参与社会竞争，积极创造物质财富，推动资本主义社会生产和资本主义经济关系的进步。20世纪60年代的西方学生运动，将个人主义的另一方面发扬到了极致。昔日受宗教伦理影响所形成的克勤克俭、努力工作、积累财富、创造自己未来的精神，被追求个人的自我价值与自我实现所代替。这种个人主义特别注重个人的物质享受、个人感官上的即时自我满足，而相对忽视了个人对于他人与社会的责任。个人主义内在的平衡被打破之后，犹如釜底抽薪，一系列连锁反应使西方社会几百年来形成的传统价值观的大厦轰然倒塌。个人主义价值观的核心是个人的自由和权利的不可侵犯，因此，个人主义具有一种内在的动力，即抵制国家和社会对个人自由和各种基本权利的侵犯，不断地摆脱道德、法律、家庭和社会的各种制约，在最大程度上实现个人的自由。这种个人主义价值观在很长一段时期内，由于在西方社会的伦理道德生活中具有巨大影响的基督教伦理精神的影响，而在个人的自由、权利与对他人、家庭和社会的责任之间形成了一种良好的平衡关系。马克思·韦伯（Max Weber）的《清教伦理和资本主义》一书就是对这种平衡关系的写照。在传统基督教伦理价值观占统治地位的西方传统社会中，人们曾经普遍确信，因为有了上帝，也就有了永生和灵魂的不朽，因此，也就有了真正和根本意义上的罪和罚，有关善恶、正邪的道德判断也就有了最终的根据，对罪恶的惩罚也才会有根本的效力。因为一切法律与舆论、良心的惩罚都有赖于

这一至高无上的和永恒的存在。有了上帝，罪才真正能成其为罪，罚也才真正能成其为罚，人就再不能够为所欲为。不仅个人不可以为所欲为，任何集体乃至整个人类也不可以为所欲为。没有上帝，人们虽然有可能保留一种对外在的法律惩罚的畏惧，但却不会有一种根本的道德动机，不会有一种对于最后惩罚的惧怕。法律的惩罚是有可能逃避的，甚至道德的内心制裁也有可能在内心化解，尤其是在道德被主体化、个人化、相对化与外在化的时候。而这种主体化、个人化、相对化与外在化在没有上帝的情况下几乎无法避免。只有在上帝的面前，人所犯的罪才无可遁形，永生的罚也无可逃避。这种惩罚的力量特别强烈地表现在那些犯了不为人所知的罪行的人身上；如果连这样的罪人也因不安和恐惧而忏悔和揭发自己的罪行，对犯罪就有了一种最可靠的制裁。同时，基督教伦理精神的核心之一是其原罪思想。这种原罪思想认为，人类的祖先早就有罪，人类祖先的后代们的生活目的只是为了赎罪，而为了赎罪，最终能够成为上帝的选民而在死后升上天堂得到永生，人类必须在尘世中严肃地生活，克勤克俭、努力工作，创造财富，对他人、?庭和社会尽到自己的责任。这种基督教伦理道德观，虽然自西方近代人文启蒙以来，特别是尼采喊出振聋发聩的“上帝死了”，对基督教伦理做了激烈的批判之后，受到了很大冲击，但在二战结束以前，依然在西方人的伦理道德生活中具有巨大影响。二战结束之后，二战期间所发生的种种惨绝人寰的事件，对西方人的基督教伦理精神产生了很大打击，而这种打击，到了20世纪60年代，在所发生的种种席卷西方社会的政治和文化运动的冲击下，终于轰然倒塌。这种影响首先体现在宗教在西方社会的影响开始日益衰落。据20世纪80年代初的一项调查表明，在欧洲已经有20％的人口不信仰任何宗教。只有少数人经常到教堂做弥撒，完全信奉摩西十诫的人已经不到总人口的25％。让·斯托策尔：《当代欧洲人的价值观念》（陆象淦译），北京·社会科学文献出版社，1988年版，第9、207页。随着宗教感的减弱，西方社会道德价值观更加多元化，道德相对主义

开始兴起。在20世纪80年代初的欧洲，一半以上的人认为，除了家庭之外，没有任何东西值得为之牺牲。同上，第11页。 只有25％的人坚持不因时因地改变自己的道德原则，同上，第205页。 而60％的人认为对行为善恶的判断完全取决于具体环境。这些道德相对主义者，80％接受过高等教育，享有高收入，基本属于精英集团，在社会中占有重要地位，具有相当大的影响力。调查表明他们在政治上倾向左倾；在信仰上不皈依基督教；在家庭生活中，不认为热爱和孝敬父母是无条件义务，支持非婚同居，主张完全性自由，体现出一种鲜明的个人主义价值观。让·斯托策尔：《当代欧洲人的价值观念》（陆象淦译），北京·社会科学文献出版社，1988年版，第13页。 与欧洲相比，美国社会的价值观趋向的个人主义色彩同样鲜明。经过20世纪60年代文化运动的冲击，清教伦理退至美国社会生活的边缘，相对主义的思想在美国人的伦理道德生活中逐渐根深蒂固，并且渗透到美国教育的基本理念之中。美国学者布鲁姆（Allan D□Bloom）曾忧心忡忡地指出：“几乎每个学生进入大学时都相信，或者自称他们相信，真理是相对的。”A□布鲁姆：《走向封闭的美国精神》(缪青等译)，北京·中国社会科学出版社，1994年版，第17页。 另一名学者丹尼尔·贝尔（Daniel Bell）也指出：当代资本主义的种种矛盾是由于曾把文化与经济维系在一起的绳索已经解散，个人主义的享乐主义已经成为我们社会的主导价值观了。丹尼尔·贝尔：《资本主义文化矛盾》（赵一凡等译），北京·三联书店，1989年版。 二、新科技革命对人类道德观念的冲击20世纪以来，特别是第二次世界大战以后，世界范围内兴起的新科技革命，极大地改变了人们的生存和发展空间，改变了人类对自然、社会和人自身的态度，这必然冲击着人们的道德领域。新科技革命将人的活动、人的关系、人的需要引向了广阔的世界，新的世界、新的关系、新的需要，必然带来新的道德伦理问题，对于这些新的问题，人类基于传统的道德价值体系是很难进行评价的，更谈不上提出解决方案了，而新的道德价值体系尚处于胚胎之中，在这种情况下，

人类就必然会产生道德困惑和冲突。例如，当代西方社会争论颇为激烈的“试管婴儿”是否是一个道德主体，“安乐死”合乎道德吗，计算机作“恶”谁应承担道德责任等等，便是令人感到困惑的问题。又如关于“人工流产在道德上是否正当”这个问题，就会有两种截然不同的道德判断，每一种道德判断又都是可以成立的，如：一种判断认为，“当母亲怀我时，我可不让母亲人工流产，除非是死胎或有严重损伤。对我是这样，我如何能前后不一致地否认这种我自己要求有的生命权利呢？如果我承认母亲一般有权进行人工流产，我就破坏了推己及人的箴言”；另一种判断则认为，“每一个人对她或她自己的身体拥有某些权利，任何别的人都没有权利干扰我们实现对自己身体的愿望。因此，当胚胎基本上是母亲身体的一部分时，母亲有权作出自己是否要人工流产的决定”。在这两个价值判断中，每一个论证都是合理的，但它们又都是不可通约的，它们分别以不同的道德观念为逻辑背景，这些不同的道德观念又都有其哲学根源，前者可追溯到康德（Immanuel Kant）的思想，后者可追溯至杰佛逊（Thomas Jefferson）、卢梭（Jean Jacques Rousseau）等人的思想。邱仁宗：《生命伦理学》，上海人民出版社，1987年版，第9—10页。 同时，由于科技进步而导致的方便的旅行、通讯和受大众传播媒介的影响，为西方社会的人们提供了机会，实事求是地展现各种各样的现实观、真理观和价值观。在当代西方社会，西方人所面临的不仅有起源于西方文明的各种各样的价值观念，而且有东方和第三世界的哲学。西方人对于现实和真理的理解，正在受到其他民族文明的挑战。综上所述，西方社会价值观的多元化，其主要原因是由于20世纪60年代以后多元文化主义的兴起、传统价值观的解体带来的个人主义价值观的高扬以及新科技革命带来的对旧有的价值观的冲击等三方面原因造成的。

第二节 从“道德朋友”到“道德陌生人”

第二节从“道德朋友”到“道德陌生人”

人的道德生存境遇道德确定性的丧失与道德生存的困惑与冲突（一）道德确定性的丧失人在本质上是一种道德存在物。亚里士多德（Aristotle）指出，人的道德生活即是一种“善生活”（“good life”）或“好生活”。人可以选择且实际上选择着自己的生活，使生活呈现出好与坏、善与恶的程度。人与其他物类的区别就在于，人不仅要生存，而且要生活；不仅要生活，而且要过“好生活”。因此，就人类生活自身而言，道德就是人类生活的内在目的之一。“好生活”或“善生活”的概念，从根本上解释了道德的价值意义，它“具有价值本体论的意味，是人的存在、生活和行动本身的基本价值维度，因而具有与人的存在、人生和人的行动相同的哲学特性——即价值的存在论暨本体论特性”。何怀宏：《人为什么要有道德》，载《现代哲学》2003年第1期。 到了近代，康德在论证道德之于人类自身的目的意义时，也曾经指出：人类不仅要灵性地存在，而且还要有尊严地存在。作为有尊严的文明人，人是有理性的。理性让人选择了道德的生活方式和行为方式，道德使人真正成为目的，获得其独特的价值尊严，道德的目的王国正是人类孜孜以求的理想生活。人在本质上是道德存在物，但人不是天生就有道德的。那么人怎样才能做到有道德地生活呢？远在人类的轴心时代，人类就确信，要使人有道德地生活，就必须要对人进行道德教育。在人类的相当长时期内，对于什么是道德，对于怎样进行道德教育，人类曾经有过两种明确的答案：第一，社会共同体所共同认可的社会规范和习俗就是道德，道德教育就是要把这些得到社会共同体共同认可的社会规范传授给下一代；其次，存在着先知先觉的道德完美的圣人或者是上帝，或者佛陀等其他万能的神谛，这些圣人或者上帝为普罗大众规定了必须遵守的道德规范，道德教育就是把圣人或者上帝规定的道德规范传授给下一代。例如，中国儒家所说

的："人之有道也，饱食暖衣、逸居而无教，则近于禽兽。圣人有忧之。使契为司徒，教以人伦：父子有亲，君臣有义，夫妇有别，长幼有序，朋友有信。"《孟子·滕文公上》。 又如基督教的摩西十诫。不管是哪种答案，对于道德教育的双方，不管是传授者还是接受者来说，这些道德规范都是先在的，通常也是无可置疑的。在这种情况下，家庭、学校和社会所共同遵循的道德规范是一致的，道德教育所要做的，就是把这种为大家所公认的道德规范传递给年轻一代。但是，在价值观多元时代，这种向下一代传授公认的共同的道德价值规范的做法无可避免地受到了质疑。在这里应该指出的是，任何一个社会，都必然存在着价值观的差异和多样，认为人类社会存在过单一道德价值观的时期，这是对人类社会道德生活的一种误解。实际上，自从人类社会进入阶级分化的时期，人类社会群体内部就在价值观念上出现了明显的分化。在一个人类共同体内部，由于存在不同的阶级和阶层，这些不同的阶级和阶层具有不同的利益诉求、不同的生活方式以及不同的社会关系，这些不同的利益诉求、不同的生活方式和不同的社会关系，产生了不同的伦理道德观念。在《反杜林论》中，恩格斯（Friedrich Engels）明确而具体地论证了道德的本质问题。恩格斯指出：人们在从事物质生产的过程中必然会形成各种社会关系，在人们的交往活动中，必然会产生个人与集体、个人与社会、个人与个人之间在利益上的矛盾和冲突。为了解决这些矛盾和冲突，调节社会关系，就逐渐产生了一些行为准则和观念，这就是道德。所以道德作为调节人们行为的规范，是社会关系的产物，特别是经济关系的产物。道德归根到底是人们物质生产和交换的产物。"人们自觉地或不自觉地，归根到底总是从他们阶级地位所依附的实际关系中——从他们进行生产和交换的经济关系中，获得自己的伦理观念。"《马克思恩格斯选集》（第3卷），北京·人民出版社，1972年版，第133页。 因此，从人类历史发展的具体情况来看，价值观的差异和多样是一个客观存在的事实。但是，价值观的差异和多样并不意味着价值观多元时代的存

在。本书所说的价值观多元时代，是指在一个社会里，在遵守法律和公共道德，不妨碍他人自由和不侵害他人利益的前提下，人们可以按照各自的能力、性格、兴趣、爱好和对于人生意义的理解去自由地追求善的价值目标；尊重人们对于善的理解的独特性和多样性，承认人们在善的追求中可以自由地选择不同的道德观，选择任何一种合乎人性的生活方式。从这个界定出发，在价值观多元时代，意味着承认不同的价值观念、不同的善的生活方式是平等的，这些不同的价值观念是否能够被人们所接受，只能够通过它们之间的平等自由的博弈、竞争，凭借它们对于生活意义和人生价值的诠释和引导的力量来吸引人们，而不能够凭借自身以外的力量，例如政治权力的力量来规定人们必须信奉它；意味着人们可以在不违反法律和触犯他人的自由和利益的前提下，自由地选择、追求不同的价值观和善的生活方式。从本书对价值观多元时代的界定出发，在某种意义上又可以说，在人类历史上，虽然说价值观的差异和多样是永恒存在的，但在大多数时期，在某个社会共同体内部，其道德价值观又是一元化的。所谓价值观一元论，就是认为，第一，所有真正的问题都必然只有一个正确的答案；第二，这类真理的发现必然有可靠的途径；第三，这些正确的答案，彼此必然共同构成一个和谐的整体。简而言之，就是在众多的价值选择方案中，其中只有一个方案是惟一正确的选择；或者说，对于“人们应该如何生活”这个问题，相信可以找出正确的客观有效的结论。马德普：《价值多元论与普遍主义的困境——伯林的自由思想对自由主义政治哲学的挑战》，载《天津师范大学学报（社会科学版）》2001年第6期。 这种道德价值观一元化形成的原因，是由于在不同的阶级、阶层之间博弈、竞争的过程中，胜出的阶级、阶层凭借其掌握的强大的政治、经济、文化等各种力量，把代表和维护本阶级利益的道德价值观推展到整个社会共同体当中，并强迫其他阶级和阶层承认、接受、遵守这种道德价值观体系。而处于劣势地位的阶级，由于在政治、经济、文化等竞争中败出，其价值观体系也被迫在社会共同体的

伦理生活中处于边缘地位，甚至失去话语权，而不得不遵从强势阶级或阶层的道德价值观体系。这种价值观一元化的情况，到了20世纪60年代以后，西方社会由于多元文化的兴起，社会生活发生的巨大变化，以及新科技革命对社会生活带来的巨大冲击，传统的以基督教伦理为核心的价值观体系轰然倒塌，西方社会进入了一个价值观多元时代。这种价值观多元的状况对人的道德生存境遇以及对学校教育，尤其是道德教育带来了巨大的挑战。如果说人类在相当长时期里，对于什么是有道德的生活，曾经由人们在社会中所担任的角色、所具有的身份决定了的话，对于什么是道德，在一个文化与社会共同体内具有基本一致的理解，人们只要确定了自身的身份，自然就清楚了社会对于自身的道德要求；如中国封建社会的“三纲五常”：君为臣纲，父为子纲，夫为妻纲；欧洲封建社会时期的“骑士道德”等。 如果说曾经由上帝、佛陀或者是先知、圣人告诉人们什么是道德，什么是一种有道德的生活，社会所认同的价值评判基本上是统一的，或者说是一元化的；如基督教的摩西十诫。 什么样的行为将会受到褒扬，什么样的行为将会受到贬抑，社会成员是比较清楚的，他们知道该做什么和不该做什么。那么在一个价值观多元的当代民主社会里，这种“安逸的道德生活”已经不复存在。人们发现，再也没有哪个权威能够规定人们应该怎样有道德地生活，人们必须依靠自己的智慧，去思考，去探索，努力在各种不同的，甚至是相互冲突的价值观中选择那些能够指导自己生活目标的道德价值观念。那么，在一个价值观多元的社会中，人们会面临着什么样的道德生存的困境呢？ （二）道德生存的困惑与道德冲突正如罗尔斯（John Rawls）所说，现代西方民主社会不仅具有一种完备性宗教学说、哲学学说和道德学说之多元化特征，而且具有一种互不相容却又合理和诸完备性学说之多元化特征。罗尔斯认为，若一道德观念体系包括各种有关人生价值、个人品格理想以及友谊、家庭和联合体关系的理想，乃至包括其他更多的能指导我们行为并限制我们人生的理想时，它就是完备性的。若一观念体系囊括了人们在相

当清楚准确地阐明了的系统内所认识到的全部价值和美德，那么，该观念就是充分完备性的；而当一观念只是部分而非全部地包括各种非政治的价值和美德，且只给予了极为粗陋的阐释时，它就只是部分完备性的。许多宗教学说和哲学学说都渴望成为既普遍又完备的学说。约翰·罗尔斯：《政治自由主义导》（万俊人译），江苏南京·译林出版社，2000年版，第13—14页。 这些学说中的任何一种都不能得到公民的普遍认可。任何人也不应期待在可预见的将来，它们中的某一种学说或某些别的合理学说将会得到全体公民或差不多所有公民的认可。某一社会也可能包含有不合理性的、非理性的甚至是疯狂的完备性学说。这种价值观多元的后果，首先可能让人无所适从，在精神上陷入一种无所依归的状态之中。查尔斯·泰勒（Charles Taylor）指出：在现代文化与价值观多元社会中，由于不再委质于一种类似于基督教的神圣的结构和与此相关的一套道德学说或意识形态，人们由此获得了自由。但是，与此同时，人们也失去了在一种与他人共享的意义的或道德的视野之中的自我认同。人在道德上面完全是自我决定和自我选择的，自我成为现代社会的中心。人们几乎不承认外在的道德要求和对他人的严肃的义务承诺。这种无所依归的个人主义最终会导致个人精神层面的无根状态，从而导致了生活意义的失落。道德生活上的无所适从与精神上的无所归依，意味着道德上的困惑。所谓道德困惑，就是因社会或个人缺失明确的道德标准和道?目标，而导致个人认不清何为善何为恶，从而难以进行道德选择和道德评价的困惑。人在本质上是一种道德存在物，人如要追求“好生活”，就不能缺乏一种健全的道德价值观的引导。但是，如果人长期处于道德困惑之中，以至于不能分清何为善，何为恶，就会损害其追求“好生活”的努力。自从人类产生道德价值体系以来，人类就面临着道德困惑的问题。只不过这种道德困惑在社会变革和价值观多元时期更加明显。道德困惑主要表现为：首先，道德评价上的困惑。道德评价是一种善恶评价。但是，如果人们没有形成明确的善恶意识，或者是社会缺失评价善恶的明确标

准，或者是存在着多种评价标准的话，那么，人对自身和他人的行为进行道德评价时，就会产生道德困惑：道德何为善？何为恶？如果说在相对稳定的具有宰制性的主导价值观的社会里，社会所认同的价值评判基本上是统一的，或者说是一元化的，什么样的行为将会受到褒扬，什么样的行为将会受到贬抑，社会成员是比较清楚的，他们知道该做什么和不该做什么。例如，自建国后到“文革”结束，我国道德教育的评价标准都是非常明确的，即“听党（毛主席）的话，做党（毛主席）的好孩子”。 换句话说，在特定环境下社会行为的社会期望一致性较高，人怎样生活才是合乎道德的是比较清楚的话，那么在一个价值观多元的社会里，怎样生活才是合乎道德的呢？面对这个问题，人们常常陷入一种道德困惑之中。道德评价标准的不确定性是造成人们在道德评价过程中困惑的内在原因。其次，是道德价值目标上的困惑。在传统的一元化社会，由一元化的道德价值体系所决定的道德评价标准是确定的，道德价值目标也是确定的。但是，在价值观多元时代，由于存在着不同的道德价值观体系，故也存在着不同的道德价值目标，这些不同的道德价值目标甚至有可能是相互冲突的。面对这种种不同的甚至相互对立的道德价值目标，人们也因为选择上的无所适从而陷入道德困惑之中。道德冲突与道德困惑总是相伴随的，从某种意义上说，道德困惑是道德冲突的结果与表现，而道德冲突则是道德困惑的进一步发展。所谓道德冲突，是指“行为主体在选择道德行为时所面临着的一种矛盾状态”。朱贻庭主编：《伦理学小辞典》，上海辞书出版社，2004年版，第45页。 人们在选择行为和作出决定时，由于彼此互相排斥的各种行为造成不同道德观念、道德信念、行为动机的冲突，从而要求人们在相互冲突的道德价值观之间选取一个，并通过解决这一矛盾实现自己的道德目的。在一个具有宰制性主导道德价值观社会中，不同道德价值之间具有比较清晰的排序，并且往往具有一个绝对性的终极价值。在这种情况下，道德冲突相对来说往往容易得到解决。例如，20世纪80年代初发生的对大学生抢救掉入粪池的老农

而牺牲是否值得的争论，在五六十年代是不可想像的。 但在价值观多元社会里，由于生活的基本准则多元化了，实际上就没有基本准则可言了。因为对你是基本准则，对他却不是；你认为是神圣不可侵犯的东西，别人却不屑一顾。这样一旦由于基本准则不同发生了冲突，这种冲突就是不可调和的。所以价值观多元社会，一方面固然给了人们选择的自由，另一方面又常常承受人与人之间的冲突更加激烈、关系更加紧张的后果。道德冲突从其表现形态上看，从道德价值观体系的角度而言，可分为在同一个道德价值观体系内发生的道德冲突，以及在不同的道德价值观体系间发生的道德冲突；从个人与社会角度而言，则这种道德冲突又可分为：第一，个人心灵内部的价值观冲突；第二，社会群体内部个人之间的价值观冲突；第三，个人与社会群体之间的价值观冲突；第四，不同社会群体之间的价值观冲突。群体是一个社会学概念，既可以指某些人因共同的生活方式、行为方式或大致相同的生活理想和目标而结成的团体，如企业、公司、社团或政党等等，也可以指由于社会政治、经济、文化生活的分化组合，人类活动的分歧、发展而形成的特殊共同体，如民族、阶级、国家等。个人包含于群体之中，因此个人与个人所属的群体一般具有大致相同的价值观。 从这个分析可以看出，道德困惑是在个体身上发生的，而道德冲突则既可以在个体身上发生，也可以在群体之间发生。首先，道德困惑和道德冲突会导致种种消极问题。从人的生存角度而言，人的生命是短暂的与反复无常的，个人所面对的外部经验世界是复杂多变的。面对生命的短暂与无常，以及外部世界的杂乱多变，人们如要生存，便不得不努力寻求某种确定性，寻求生活在一个可以理解的、可以把握的世界里。“人生活在危险的世界之中便不得不寻求安全。”杜威：《确定性的寻求——关于知行关系的研究》（傅统先译），上海人民出版社，2004年版，第1页。 因此，人类从一开始就不断地追求确定性，追求可以预测的未来，追求能够指导自身行为与生活的某种具有普遍性的和必然性的知识。对宗教的信仰，对终极价值的探寻，

对普遍规律的追求，便是人性对于确定性追求的体现。由于人的道德价值观影响着其对人生意义、生活目标的理解与选择，因此，对于明确的道德价值目标与评判标准的追求，也是人类追求确定性的一种主要体现。但是，在价值观多元时代，?于存在着不同的甚至相?冲突的道德价值观，人们常常难以确定选择哪种道德价值观标准来指导自身的生活，从而陷入道德困惑与道德冲突之中。而这种道德困惑与道德冲突，增强了人自身生活的不确定性，使人处于无聊空虚、不知所措乃至痛苦的煎熬之中。而按照心理学的观点，人不能长期处于情感上的痛苦、空虚等煎熬之中，这种情感状态会作为一种有侵犯危险的心理准备而存在。为了摆脱这种种煎熬，他（她）必须采取种种手段来宣泄。而这种宣泄，在没有明确的价值观引导的情况下，既很有可能是针对自身的，如酗酒、吸毒等消极行为，从而陷入消沉、沉沦之中，也可能是针对外部世界的攻击性行为，从而对他人和社会造成危害。章志光：《社会心理学》，北京·人民教育出版社，1996年版，第330页。 其次，道德困惑和道德冲突有可能导致道德冷漠现象。一方面，在价值观多元社会里，由于价值导向的模糊和价值取向的混乱，人们根据内心的伦理心境做出的道德判断和选择，并不必然会被多数人所接受和认可。个人常常处于举棋不定、矛盾、茫然无所适从的状态，人们内心原有的道德感，由于道德评价标准和道德价值目标模糊或者多元，陷入选择的困境之中，为了摆脱这种选择的困境，有的人干脆放弃选择，以冷漠来模糊一切；另一方面，由于道德价值观日趋多元，而很难有一个超越于不同的道德价值观的绝对标准来对不同的道德选择进行评价，道德评价日趋宽容，在善恶判断之外，做出大量的中性评价，更能容忍道德冷漠行为的发生。或者是，为了避免不同的价值观之间的冲突，刻意地保持一种互不相干的“井水不犯河水”的冷漠的隔离状态。人们即使生活在一个共同的群体之中，也刻意保持距离，显得陌生、冷漠，缺乏交流。再次，为了避免由于价值观的多元而造成道德困惑和道德冲突的困境，有的人干脆在道德上变成左右

逢源的实用主义的“变色龙”。正如前面所说，生活的基本准则多元化了，实际上就没有基本准则可言了。既然善恶之间很难有明确的界限，那么，作为个人自身，由于多元社会环境的影响，就很有可能只从个人利益的立场出发，进行价值判断，从而成为变化不定的“变色龙”。这种实用主义态度，可用在中国被广泛庸俗化理解的“存在的就是合理的”来说明。所有一切不正当的、非正义的、庸俗的现象，都可以用“存在的就是合理的”来解释，来逃避自身责任，然后，如果有机会，自己也从这种不正当的行为中受益。 例如，同一个人，现在是持家庭第一的立场，几年之后，他有了外遇，可能立场就变了，变成爱情第一了。或者反之，原先持爱情第一的立场，爱情失败了或得到了，组成了家庭就改变为家庭第一了。价值观多元的影响，使人很容易变成“变色龙”。人与人之间的关系也变得非常靠不住。价值观多元，令人觉得改变自己是做得到的，是容易的事，人时时受着改变自己的诱惑。在这种情况下，人是不可能真正过上一种有道德的生活的。最后，道德困惑和道德冲突，如果不能通过有效的渠道、机制得到有效的疏导和解决，很有可能造成个人生存当中的价值真空与价值虚无状况，以及个人之间、个人与社会之间、社会群体之间的矛盾加剧。对于前者来说，价值真空与价值虚无的泛滥和肆虐，最终会导致人们的价值观系统的崩溃，这种状况，或者是使人产生对生存价值的怀疑，甚至从而弃绝人世，或者是使人变成非人的样子：不负责任，厚颜无耻，反文明，冷血，残酷、是非不明，为小利而犯大罪……对于后者来说，有可能引发种种人生悲剧与社会问题，严重的甚至会危害到个人和社会的生存。（三）从“道德朋友”到“道德陌生人”所谓“道德朋友”，是指不同人们之间享有同一个共同的文化，具有共同的价值观念、宗教信仰及行为模式。在传统社会中，人们相互之间信奉同样的道德前提，并且认可相同的道德权威；即使产生道德上的争端，也通常可以通过诉诸共同的道德前提或道德权威来得到解决。在传统社会当中，人们生活在同一个共同体当中，不仅分享共同的文化、宗教

与道德价值观念，而且由于人们通常生活在一个比较固定的环境当中，很少迁移，所以，居民之间（村民或者城邦居民），对对方的脾气、好恶、生活状况，相互熟知，个人的行为，会引起别人怎样的反应，大致能够预知。传统的习俗习惯对每个人的行为都具有自然的强有力的约束力。在这样的环境里，友谊对于人们之间的生活至关重要。亚里士多德就把友谊视为雅典城邦公民的重要美德。然而，在当代价值观多元社会当中，这种人们之间相互是“道德朋友”的关系已经不是普遍现象。人们现在已经生活在多元化的道德境遇之中。人们信奉不同的道德传统和道德学说，生活在不同的宗教、意识形态和道德共同体中，对许多问题持有尖锐的、令人痛苦的、有时是悲剧性的意见冲突，比如当代西方社会中有关堕胎和安乐死的争议，道德多元化的事实表现得淋漓尽致。在这种道德境遇中，“道德朋友”依然存在，但只是存在于那些依然分享着相同的道德前提与道德权威的人们之间。更多的人是“道德陌生人”，即那些相互之间持有不同的道德前提，也不认同相同的道德权威的人，或者不再分享一个固定的共同体经验的人。因此，他们相互之间无法像“道德朋友”那样，通过诉诸共同的道德前提来解决道德冲突。这是因为，在多种道德前提共存的情况下，人们无法由学术推理来得知哪种道德前提是惟一正确的，也无法由科学论证来得出哪个道德权威是普遍有效的。况且，如果道德与宗教信仰联系在一起，那么，对于那些在宗教观视野下看待道德的人，往往就把道德视为一种对于生活意义的信仰，而信仰并不是用学术推理和科学论证能够推翻与说服的。而且，在当代社会，人口的流动与迁移越来越频繁，人们常常不再是一辈子都生活在同一个地方，一辈子依靠惟一一种谋生手段，而是常常迁移住地与变换谋生手段，生活方式也常常处于变化之中。在这种情况下，人们不再像传统社会当中那样，具有共同的身份或共同的目的，分享一个比较固定的共同体中的文化与价值观念。当代社会是一个陌生人社会，在以异质人口的都市化为特征的背景中，越来越多的人在“匿名”的情况下，在社会

和道德上相互作用。人们彼此面对和相互交往，就像与陌生人交往一样，完全与他们特殊的身份、目的和生活计划不同。在这样一个环境当中，人们之间往往不能像传统社会那样，建立起一种亲密的“道德朋友”、“道德伙伴”关系。人们之间更多的是“道德陌生人”，是“孤独的道德人群”。“孤独的道德人群，单独行动，而且只依赖他们自己的内在道德准则来确定采取哪种道德行为。”唐纳德·里德：《追随柯尔伯格》（姚莉等译），哈尔滨·黑龙江人民出版社，2003年版，第184页。在当代社会，人们面对的是一个多元的、道德冲突的世界。在各种各样的“道德陌生人”之间，信奉的是不同的道德观念，有不同的道德标准。这些“陌生人”可能谁也不能说服谁，谁也不能强迫谁，更不可能宣称自己拥有“惟一的真理”，而否定其他人的道德信念。在这样一种道德多元化的境遇中，“道德陌生人”之间如何共同相处？如果说人们之间的相处往往不再能够依靠共同的身份和目的意义的话，那么，在当代多元化的道德境遇中，人们就必须重新寻找也需要某些东西能作为融洽相处的基础，需要某些东西能替代共同的身份和目的的意义，需要某些当人们彼此对他们的行为和道德决策时诉诸的东西。正是因为有了这些“东西”，大多数人之间固然再也不能成为亲密的“道德朋友”，但也不至于因为缺乏这些“东西”，因为利益与价值观的冲突无法得到有效解决，而变成对抗性的“道德敌人”，正如我们在历史上、也在现实中依然不断地看到的。进一步说，正是因为有了这些“东西”，不同的“道德陌生人”在自由地追求自身的幸福生活与人生意义当中能够和睦相处，甚至能够在对于自身与人类道德生存处境深刻理解的基础上，在面对个人自身、面对社会以至于整个人类的道德困境时，能够携起手来，一起努力寻求解决方案，从而建立起一种道德上的“战略协作伙伴关系”。那么，这种“东西”又是什么呢？一种合理的道德教育理论如何帮助我们寻求这些“东西”？从上述分析可以看出，道德价值观的困惑和冲突，以及在当代社会价值观多元背景下，人们从“道德朋友”转化为“道德陌生人”，都关系到个人和社会的和谐生

存。实际上，在文化价值观多元社会中，这就是一个人们能否和谐生存的问题。这个和谐生存的问题，涉及两个方面，一是个体自身的和谐生存，一是社会的和谐生存。而为了个体和社会的和谐生存，人们应该如何应对道德困惑和道德冲突以及相互之间道德关系的转化呢？或者说，人们应该具备什么样的道德素养、道德能力才能有道德地生活着？如果说道德关系到那些作为人们行为基础的观念和价值，那么，学校道德教育如何通过自己的努力，采取有效的对策，帮助人们重新发现或重新建构那些能够指导价值观多元时代生活的价值和理想呢？

第三节 教何种道德?

第三节教何种道德?

学校道德教育面临的合法性问题一、价值观多元背景下学校道德教育面临的合法性问题一种合理的道德教育理论总是应当直面人们的道德境遇，并且总是试图能够通过自身的理论建构与实践探索，帮助人们解决在道德生存中遇到的困境。那么，一种合理的道德教育理论，如何应对当今西方社会中人们遇到的道德多元化的生存境遇呢?这是关系到一种道德教育理论存在的合理性问题。面对这个问题，当代西方社会各种道德教育理论与实践模式纷纷提出了自己的方案。但是，提出解决人们在多元化社会中的道德生存境遇问题之前，一种道德教育理论首先必须解决价值观多元背景下的学校道德教育的合法性问题。在西方社会，传统的道德教育方式是品格教育。品格教育在西方原有源远流长的历史。在美国，品格教育的历史可以追溯到殖民时代。一些早期通过殖民法建立起来的公立学校具有明确的教育目标，这些目标不是传授学术知识，而是道德教育。当时公立中小学的道德教育教材是《圣经》，并且采用了纪律约束和榜样教育的道德教育方法。美国建国以后，合众国的建国元勋继续重视品格教育，把品格教育视为培养合格的民主公民的重要手段。1749年，本杰明·富兰克林（Benjamin Franklin）在《在宾夕法尼亚就青年教育的建议》中认为：使人有能力服务人类、服务国家、服务朋友和服务家庭是教育的最大目的；而约翰·亚当斯（John Adams）认为，宗教、道德和知识对于政府来说是必需的，他们能够为人类的福利服务。到了19世纪，由于大量没有民主传统的移民涌入美国，美国就更加重视品格教育了。美国公立学校之父贺拉斯·曼（Horace Mann）指出：“教育的最高级和最高尚的目标与我们的道德品质相关联。学校应该做到德育优于智育。”一直到20世纪50年代，美国公立学校都在实行以清教伦理道德价值观为核心的品格教育。但是，自20世纪60年代起，这种传统品格教育逐渐

受到了冲击，并逐渐衰落下去。传统品格教育衰落的原因复杂多样，但其主要原因之一，不能不说是价值观多元的社会现实对其带来的巨大冲击。我国学者丁锦宏将美国传统品格教育衰落的原因归结为五个因素和一个导火索：一、达尔文进化论思想的影响；二、逻辑实证主义哲学从欧洲传入美国；三、个人主义在世界范围内的影响扩大；四、美国社会出现的多元化现象；五、政教分离的原则。导火索则是哈桑和梅对传统品格教育效果的研究。见丁锦宏：《品格教育论》，北京·人民教育出版社，2005年版，第76—77页。 传统品格教育所传授的是以清教伦理为核心的道德价值观，但是，价值观多元的现实，就是社会上同时存在着多种不同的甚至相互冲突的价值观念，而这些不同的甚至相互冲突的道德价值观念，在现代多元化社会里，是得到了民主国家宪法的承认与平等尊重的。那么，在这种情势下，继续在公立学校中向具有不同的文化与道德价值观背景的学生传授以清教伦理为核心的一元化的道德价值观，就必然会遭到各种怀疑、抵制。正是在这种情况下，传统品格教育无可避免地衰落下去。如果说在价值观多元时代，意味着存在着不同的甚至是对立的价值观体系，意味着不同的对于善的生活的理解，这种种不同的价值观体系和善的生活方式，很难说哪一种更加优越的话，那么，要进行道德教育，首先就面临着“教谁人的道德？”“谁人的价值？”（Whose morals？Whose values？）在当代西方民主社会承认不同族群文化的价值、政教分离、尊崇个人信仰自由的社会背景下，这个问题是如此敏感，以至于如果要在学校当中进行道德价值观教育，就必须回答这个问题。这个问题，换个角度来看，其实就是一个在价值观多元社会里，还有没有得到社会共同体乃至人类共同体所共同认可的道德共识的问题。正如柯尔伯格所指出的，价值观多元社会“道德教育中的关键问题是价值观的相对性问题：是否存在着儿童应具有的普遍的价值观？”柯尔伯格：《道德教育的哲学》（魏贤超等译），杭州·浙江教育出版社，2000年版，第1页。 在西方近代学校道德教育成为一种公共的筹划后，公认

的善与个人的善之间便有了明显的领域上的划分：只有公认的善，或一定群体的道德共识，才可能成为学校道德教育的内容并具有设计这一活动的正当性，拥有通过学校道德教育这一途径传播的权利，而与之相对的个人的价值观念，只能被看作是“个人偏好”的观念被拒斥在这一领域之外。孙彩萍：《道德教育的伦理谱系》，北京·人民出版社，2005年版，第254页。 然而，在当代价值观多元时代，存在着为社会不同阶层、不同文化群体、不同个人所公认的善吗？如果具有为社会所公认的道德共识，那么，学校道德教育的目标就是传授这一道德共识吗？如果没有?社会所公认的道德共识，那么，作为一个公共机构，如何确证学校道德教育的合法性？学校道德教育还有进行的必要吗？针对是否存在道德共识的这个问题，不同的道德教育理论作出了不同的回答，并在这个回答的基础之上提出了种种道德教育的主张。换句话说，在价值观多元时代，如果要在公立学校中进行道德教育，首先要证明其合法性问题。二、价值观多元背景下西方道德教育理论的应对策略 “教谁人的道德？”“谁人的价值？”这是在西方讨论道德教育问题时常常提出的问题。要充分解答这一问题，在理论上、在哲学上达致有说服力的疏解并不简单，也不容易。因此西方国家自20世纪60年代以来，在价值教育、道德教育，以至社会生活方式上，只好接受各种的不同、强调容忍不同的生活方式与个人取向，采取价值中立的立场，信奉相对主义。所以美国学者布鲁姆便在他的名著《走向封闭的美国精神》中指出美国校园内普遍认为只有两件事情是天经地义的，就是平等和相对主义。 认为有意向地教导道德价值观是文化霸权或宗教教条的体现，因此应该避免将规范性价值观强加于人，认为提倡对待持不同价值观的人的容忍价值观，这在多种族社会里是一种重要的美德。在这种观念影响之下，“美国公立教育从30年代背离传统道德的关注中心，但是60年代广泛的文化变迁与对传统价值观质疑的现象出现之后，此种趋势发展的步伐加快了”。《莫斯科大学学报（哲学类）》1991年第1期。转引自《道德与文明》1992年第4期。 但是，这

种价值相对主义的主张与做法很快暴露出了它的问题。这就是无道德现象贬低了传统的道德价值系统，冲击了既有的道德标准，使各种道德价值和理想不再具有绝对的权威性，导致了道德真空。1979年7月，当时的美国总统卡特（James Earl Carter）在电视演说中承认存在着“美国道德精神危机”，指出“这是信仰危机，这种危机触及我们民族意志的内心、灵魂和精神。我们能够看到这种危机在增加着对我们的生活含义的怀疑，并且在损害着我们人民的目标的统一。我们的信仰破裂将危及美国的社会和政治制度自身灭亡的威胁……”A□布鲁姆：《走向封闭的美国精神》（缪青等译），北京·中国社会科学出版社，1994年版，第47页。多元的价值观，使青少年常常分不清孰善孰恶，“现在的学生没有善恶的观念，怀疑它的存在”，认为“怎么都行”。信仰和道德危机造成了人们的道德生活的混乱和困惑，从而又引起了社会混乱。因此，自20世纪60年代中期以后，西方主要国家不得不重新审视社会以及学校的道德现状，并思考如何在价值观多元的情势下解决社会与学校教育中出现的种种道德问题。这样，自20世纪60年代以后，如何应对价值观的多元给西方社会带来的冲击，成为了西方各国在道德教育领域的主要课题，并产生了不同的理论流派和实践模式。那么，如何审视、考察与评价西方国家这些自20世纪60年代以来出现的各种道德教育理论流派和模式呢？首先，当代西方道德教育学说、流派繁多，为了研究的方便，需要将它们加以分类。就目前来看，西方学者对当代道德教育理论主要有以下几种分类方法。一种是按照当代道德教育的研究领域或学科领域来划分，把各种道德教育理论分别划归到哲学、心理学、社会学、教育学等领域中去。这种分类方法的主要代表有美国学者约翰·艾利亚斯（John Elias）。另一种是按照道德教育的实践或者操作上的模式来进行划分，可称之为模式分类法。哈什（Richard H□Hersh）、米勒（John P□Miller）和弗尔丁（Glen-D□Fielding）是这一分类的代表。他们把当代道德教育理论、学说分成：理论建构模式、体谅模式、评价过程和澄清模式、价值分

析模式、认知的道德发展模式、社会行动模式。美国道德教育理论家罗伯特·霍尔（Robert T□Hall）根据各种不同道德教育理论、学说的性质把它们划分为：强硬派、温和派、中间派。我国学者戚万学采取的也是这种分类方法。还有一种是根据认识论即对道德发生发展的根本看法来分类，这是认知派的重要成员彼得·斯卡夫（Peter Scharf）的分类。他把各种道德发展和道德教育理论划分成以下三种类型：机械决定论、浪漫主义理论、辩证发展论。柯尔伯格（Lawrence Kohlberg）也有类似的划分方法，他把各种道德教育理论划分为：浪漫主义理论、文化传递主义理论和进步主义理论。戚万学、唐汉卫：《现代道德教育专题研究》，北京·教育科学出版社，2005年版，第108—109页。 笔者认为，上述几种分类方法，其所针对的对象，包含了20世纪以来的各种道德教育理论，但笔者在前面所论述的，西方民主国家对多元文化与多元价值观体系的认可，也即是说，一个真正的多元时代的到来，是20世纪60年代以后的事。因此，在60年代以前产生的道德教育理论，不能说是真正面对价值观多元时代的。正因如此，囊括了整个20世纪的道德教育理论而得出的分类框架，也就不适用于本论著的写作宗旨。其次，如果要在价值观多元背景下分析20世纪60年代以来的西方道德教育理论，就会发现，这几种划分方式都没有抓住西方社会在价值观多元背景下进行道德教育的关键性问题。正如前面所提到的，在价值观多元时代，在不同文化与价值观体系得到尊重?认可的情况下，学校要推行道德教育，面对的第一个问题便是“教谁之道德？”“何种价值？”这是西方学界在多元化背景下讨论道德教育问题时常常提出的问题。这个问题的实质，是在一个价值观多元的社会中，是否还可能存在为不同的文化族群所普遍共享的价值观念，这实际上涉及伦理学上相对主义与普遍主义的争端。笔者以为，这是一个在价值观多元的社会里进行道德教育，要解决的具有前提性的关键问题。可以说，对于这个问题的不同的理解，会导致不同的道德观。也就是说，对于是否具有普遍价值观关系到如何界定“道德”的问题。很明

显，相对主义与普遍主义的道德观在本质上是不同的。而道德教育观又是建基在对于何谓道德的理解上。正如约翰·威尔逊（John Wilson）所说，“如果我们要严肃地谈论道德教育，就需要了解：1□我们应将怎样的一种领域置于‘道德的’或‘道德’的标题之下□2□在该领域内，成功或进展良好的标准是什么，怎样的品质或素养可以算作是在道德上受过教育的。”约翰·威尔逊：《道德教育新论》（蒋一之译），杭州·浙江教育出版社，2000年版，第68页。 而柯尔伯格的道德认知发展模式“主张道德在本质上表达了对每一种文化都是有效的一套判断和决策的理性原则，它体现了人类利益和公正原则”，柯尔伯格：《道德教育的哲学》（魏贤超等译），杭州·浙江教育出版社，2000年版，第3页。 并在此基础上建构其道德教育理论。霍尔和戴维斯（John U□Davis）也指出，“如果我们提出要发展一个连贯而有效的道德教育大纲，那么，我们就必须试图来给道德下一个使那些具有不同道德观点或理论的人们都能适当地接受的定义”。霍尔、戴维斯：《道德教育的理论与实践》（陆有铨等译），杭州·浙江教育出版社，2000年版，第50页。 可见，在一个价值观多元时代，需要界定一个能够给持有不同价值观念的人们都接受的道德概念，而一种道德教育理论，其对于道德概念的界定，又总是内在地决定了这种道德教育理论的其他部分的内容，如道德教育的目的、内容与方法，以及学校与教师应当担任的角色，等等。据此，在本论著中，笔者根据伦理学上相对主义与普遍主义的立场，将西方20世纪60年代以后为应对价值观多元的挑战而产生的道德教育理论分为三条不同的路径，即相对主义的路径、普遍主义的路径和超越相对主义与普遍主义二元对立的路径，并分析这三种不同路径对价值观多元时代学校道德教育的合法性与合理性所作出的回答。20世纪60年代以后，西方产生的道德教育理论很多，限于本论著的篇幅，不可能将这些理论都囊括在内，故本论著只能选择那些在理论上具有深邃独特见解，同时又对道德教育的实践产生了广泛影响，而且能够在不同的应对路径中具有代表性的道德教育理论进行分

析。据此，在相对主义应对路径方面，选择了价值澄清理论，在普遍主义应对路径方面，选择了道德认知发展学派与品格教育运动，在超越普遍主义与相对主义二元对立的应对路径方面，选择了关怀伦理模式。此外，还旁及了克里夫·贝克（Clive Beck）的价值教育理论，这是一种具有折中主义色彩的道德教育理论。

第一节 “去道德化”的应对策略在西方社会价值观多元背景下

第一节“去道德化”的应对策略在西方社会价值观多元背景下

首先产生的第一种应对策略是“去道德化”应对策略。所谓“去道德化”应对策略，是指在20世纪60年代以来，面对文化与价值观多元的社会现实，在西方民主国家的公立学校中，只以知识技能教学为限，避免对学生进行任何形式的道德教育。对这种在公立学校中避免进行任何道德价值观教育的状况，价值澄清学派的代表人物拉思斯（Louis E Raths）曾经做了这样描述：学校“开始因提出单一的宗教价值而受到人们的批评。学校曾经庆祝基督教节日、圣诞节和复活节。其他宗教团体和非宗教团体对这一惯常做法提出了异议，认为学校不应只代表一种宗教而排除其他宗教。结果，学校改变了有关庆祝宗教节日的惯例。学校过去极为重视每天的祈祷，但联邦最高法院的裁决规定，学校不应该要求所有的学生每天进行祈祷。与宗教问题一样，人们也深深关注其他问题。假如有人支持一件事，别人就会起来反对。为了避免争议，有些学校开始对任何事情都不予支持”，路易斯·拉思斯：《价值与教学》（谭松贤译），杭州·浙江教育出版社，2003年版，第18—19页。而“作为对这种混乱状态的反应，教师转而‘教授事实知识’。如果争议是令人烦恼的，教师就会置身事外。学校行政管理人员往往喜欢那些不提出‘问题’的教师。在充斥陌生人的团体内，背景各异的人们互不相识，学校更加容易表现出意见的不一致。作为课程固有部分的道德价值、伦理价值和审美价值暗暗被遗弃”。同上，第19页。 这种在公立学校中避免进行任何道德价值观教育的做法，在今日的一些西方国家中，依然在不同程度上存在，在那些多元种族、多元文化与宗教复杂的国家中尤其明显。例如，1997年，英国哲学家苏珊·曼德斯（Susan Mendus）在伦敦大学教育学院的一次演讲中，就以“除道德化的教育”（demoralizing education）作为题目，指责当今英美社会学校教育中放弃与回避价值引导的做法。她把这看作是当前多元社

会中教育面临的一种困境，认为这种学校教育与道德价值引导相脱离的做法，是造成学生没有道德是非观念，从而出现大量道德问题的主要原因。孙彩平：《道德教育的伦理谱系》，北京·人民教育出版社，2005年版，第269—270页。 而我国一位学者近年到澳大利亚访学期间，曾经征询澳洲一些中小学教师："学校要不要进行道德教育（价值教育）？"结果这些被询问的教师面对这样的问题均表现得很诧异。因为他们认为，在学校进行道德教育仿佛是"天方夜谭"，道德教育应该是家庭的事。丁锦宏：《"去道德化的教育"现象刍议》，载《教育理论与实践》2004年第8期。 这种在价值观多元的背景下，在公立学校教育中作出的避免任何形式的道德教育的对策，与当代西方社会的政治文化背景与社会现实具有密切关系。首先是西方国家政教分离的政治制度架构。西方民主国家在宪法中明确规定了政教分离的原则，如美国第一宪法修正案就规定：联邦议会不得立法建立宗教，不得立法禁止宗教活动自由。引自 http://www.chinalawedu.com/news/15300/154/2006/4/xi4655354311124600226182-0.htm（法律教育网之《美国宪法修正案》）。 该条款意在禁止州或联邦政府对某种宗教或教派进行优待或歧视，也就是说，政府要平等对待各种宗教或教派；并意在实现政教分离，力求在政府和教会（宗教）之间竖起一道隔离墙，以防止政府涉入宗教事务。由于宗教曾经长期在西方国家的品德教育中承担着主要角色，许多西方的世俗美德脱胎于宗教道德，例如，对节俭的推崇就具有清教伦理的色彩。因此，在政教分离、学校教育日益世俗化的背景下，在公立学校中进行道德教育，很容易引起"道德教育是否会卷入宗教"的争议。其次是自由主义的价值多元主义的主张。以自由、平等、民主为核心的自由主义是西方民主国家民主政治的政治哲学基础，其民主决策的理论依据就是建立在自由主义的整套价值观之上。自由主义的基本理念是：肯定个人的自主性，自由权利的优先性，重视人的平等性和政治中立，承认价值的多元性。自由主义在价值观上持的是价值观多元主

义的立场。所谓价值观多元主义，根据约瑟夫·拉兹（Joseph Raz）的观点，即是：自由主义“承诺道德多元主义，该观点认为存在着许多相互容纳的有价值的、值得尊重的关系、承诺和生活计划”。顾肃：《自由主义基本理念》，北京·中央编译出版社，2005年版，第20页。 自由民主国家应该在各种道德价值观之间保持中立，同时通过在政治制度上制定有关规则，以确保个人以自己的方式追求自身利益的最大限度的自由，只要每个人的行为正当并且不妨碍他人的自由。西方民主国家政教?离的原则和价值多元主义的主张，建立在两个基本观念之上，一是公共领域和私人领域的区分，二是自由主义的消极自由观。对“公共领域”的研究，当代学者中较有代表性的是汉娜·阿伦特（Hannah Arendt）和尤尔根·哈贝马斯（Jürgen Habermas）。哈贝马斯认为，“公共领域”指的是“我们的社会生活的一个领域，在这个领域中，像公共意见这样的事物能够形成。公共领域原则上向所有公民开放。公共领域的一部分由各种对话构成，在这些对话中，作为私人的人们来到一起，形成了公众。那时，他们既不是作为商业或专业人士来处理私人行为，也不是作为合法团体接受国家官僚机构的法律规章的规约。当他们在非强制的情况下处理普遍利益问题时，公民们作为一个群体来行动；因此，这种行动具有这样的保障，即他们可以自由地集合和组合，可以自由地表达和公开他们的意见。当这个公众达到较大规模时，这种交往需要一定的传播和影响的手段；今天，报纸和期刊、广播和电视就是这种领域的媒介”，即“公共领域是介于国家与社会之间进行调节的一个领域，在这个领域中，作为公共意见的载体的公众形成了，就这样一种公共领域而言，它涉及公共性的原则——这种公共性一度是在与君主的秘密政治的斗争中获得的，自那以后，这种公共性使得公众能对国家活动实施民主控制”。尤尔根·哈贝马斯：《公共领域》，载汪晖、陈燕谷主编：《文化与公共性》，北京·三联书店，1998年版，第125、126页。 根据上述论述，可看出哈贝马斯所指的“公共领域”，具有以下特点：第一，在公共领域中，所有作为独立

主体的公民均可参与其中，并通过彼此公开、平等和自由的言说、讨论与对话，构成一个由各种复杂的人与人之间的利益关系织就的意义空间；第二，公共领域所关注的是建基于公民个人的私人利益之上的普遍利益；第三，公共领域必须具有一定的传播或表达公众的公共意见的媒介。所谓“私人领域”，基本上是由“家庭、邻里关系和社交之类的非正式关系界定的”领域，“市民社会（civil society）总的说来一直是私人领域，因而与公共权力机关或政府（government）是相对立的”。尤尔根·哈贝马斯：《公共领域的结构转型》（曹卫东等译），上海·学林出版社，1999年版，第12—13页。 按照汉娜·阿伦特的看法，私人生活本身具有一种被剥夺的性质，其“原因在于他人的缺席；对他人而言，私人并没有出现，因此他仿佛是不存在的。无论他做了什么，都不会对他人产生任何意义或结果，对他来说至关重要的事情对其他人是无足轻重的”，而“这一领域的内部结构一直都是隐蔽的，不具备公共的意义”，其所面对和关照的始终是公民个人的私人利益。汉娜·阿伦特：《公共领域和私人领域》，载汪晖、陈燕谷主编：《文化与公共性》，北京·三联书店，1998年版，第90、93页。 以哈贝马斯和阿伦特对公共领域与私人领域的划分及对它们各自特点的分析为基础，本论著将公共领域理解如下：公共领域即公民以其普遍利益为指向的实践领域，它具有自由、平等和开放的结构特征；而私人领域则是公民个人在其个人生活与家庭、邻里关系和私人社交关系中，以其私人利益为直接指向的活动领域，这一领域的私人性具有封闭性、排他性与隐蔽性的特征。按此理解，哈贝马斯等人划归私人领域的市民社会的很大部分领域，如社会组织和社会团体的活动领域也被视为人的公共生活的组成部分。而阿伦特也曾经将人的活动领域区分为私人活动领域、社会活动领域与公共活动领域，即“私人生活领域与公共生活领域的区分对应于家庭领域与政治领域的区分，而至少从古代城邦兴起以来，家庭领域和政治领域就一直是作为两个不同的、分离的领域而存在的。然而在另一方面，一个既非私人又非公共的社会领域的

兴起严格说来是比较晚近的现象，从起源上说，它是随着近代而开始的，并且在民族国家中获得了自己的政治形态”，同上，第62页。 综合哈贝马斯与阿伦特的观点，本论著所指称的“公共领域”也就是在哈贝马斯所指的公共领域之上增加了阿伦特所指的“社会领域”。所谓消极自由，根据以赛亚·伯林（Isaiah Berlin）的观点，是指在什么范围内“主体（一个人或人的群体）被允许或必须被允许不受别人干涉地做他有能力做的事，成为他愿意成为的人？”以赛亚·伯林：《自由论》（胡传胜译），上海·译林出版社，2003年版，第189页。 简单一点说，消极自由就是“免于……干涉的自由”。同上，第195页。 对于这种免于他人或者法律（公共部门）干涉的范围有多大，自由主义思想家们的意见并不一致，但他们都认为：“应该存在最低限度的、神圣不可侵犯的个人自由的领域；因为如果这个领域被践踏，个人将会发现他自己处于一种甚至对于他的自然能力的最低限度发展也嫌狭窄的空间中，而这正是他的那些自然能力，使得他有可能追求甚或领会各种各样人们视为善良、正确或神圣的目的。随之而来的是，必须划定私人生活领域与公共权威领域间的界线。”同上，第191—192页。 自由主义者认为，人类生活的某些领域必须独立，不受社会控制和干涉。若是侵犯到了那个保留区，不管该保留区多么狭窄，都将构成专制。例如，贡斯当（Benjamin Constant）就强调至少宗教、意见、表达、财产的自由必须受到保障，不容横加侵扰。总之，现代民主国家必须维持最低限度的个人自由，才不至于“贬抑或否定我们的本性”。我们无法享有绝对的自由，因此必须放弃某些自由，以保障其他自由。但是完全的自我放弃，便是自我挫败。在此意义上，自由都是“免于……的自由”，也就是在变动不居的、但永远可以辨认出来的界限以内，不受任何干涉。私人生活领域，正是这个不受干涉的领域。在私人生活领域内，每个人在不侵害他人的权利范围的条件下，他的任何活动都是自由的、自主的，其他人无权干涉，即使是出于某种善良的目的。约翰·密尔：《论自由》（许宝骙译），北京·商务印书馆，1959年版，

第14页。 公共领域与私人领域的区分，珍视对人类私人领域生活的保护，是自由主义理论的要素之一。自由主义理论不断地重申公共领域与私人领域、政治与宗教的区分，目的之一就是将那些可能引起争议的差异和分歧安置在一个与政治无关的领域里，以免受到公共权力的干涉。自由主义是西方民主国家的主流意识形态。在这种意识形态之下，任何一种试图在公立学校中进行道德价值观教育的企图，都会受到认真的审视，并且很容易引起争议。正是因为如此，故在20世纪60年代个人主义盛行，不同的文化群体争取民主、平等权利，基督新教对美国文化垄断的衰落，多元文化与多元宗教得到认同的情势下，英美以及其他许多西方国家越来越把公私领域分离，公共领域受法律规范，宗教及道德取向则视为私人的生活，私人的喜好，只要法律容许，他人无容置疑，学校则在不同的价值观之间保持中立，尽量避免涉及任何道德价值观教育。

第二节 价值澄清的应对策略在价值观多元的背景下

第二节价值澄清的应对策略在价值观多元的背景下

在教育中采取的“去道德化”的应对策略，完全取消了价值观教育。这种做法毕竟无助于解决西方社会的道德危机。面对社会道德日益混乱堕落的状况，美国的有识之士从20世纪60年代中期以后，不得不重新考量价值观与道德教育的必要性。但在个人主义盛行，价值观多元已经成为人们的现实意识，以及在20世纪60年代当时争取民主与权利的运动尚未平息的情况下，怎样做到在公立学校教育中进行道德教育而又不会引起争议呢？对此，西方一些道德教育研究者采取了这样一种应对路径，用以避开在公立学校中进行道德教育的争议：一方面，在道德哲学上采取相对主义的立场，承认西方社会价值观多元的事实，认为不存在超越于不同文化之上的普遍道德标准，人们所持有的道德观，随着不同的文化、不同的历史情境和不同的个人生活经历而不同，而这些不同的道德观念就其所处的文化群体与个人来说，都是合理的、值得尊重的；每个人的道德价值观都是相对的，因此不存在评判个人行为善恶正当与否的客观标准。所以，人们应对其他文化群体的价值观体系、其他人的不同价值观持有一种宽容的态度。另一方面，又认为西方社会价值观多元的社会现实，造成了人们的价值观困惑与混乱，并引发了许多社会问题，故学校教育有必要帮助青少年澄清并选择自己的价值观，最终形成自己的价值观体系。持这种应对路径的，在西方道德教育理论流派中，有价值澄清学派、价值分析理论、理性为本道德教育理论等等，而以流行于美国20世纪60年代的价值澄清学派最为典型。价值澄清理论产生于20世纪60年代中期，是美国价值观多元背景下，最早兴起的、得到广泛应用、影响巨大的一种道德教育模式。这一道德教育模式主要代表人物是路易斯·拉思斯、梅里尔·哈明（Merrill Harmin）、悉尼·西蒙（Sidney B□Simon）和霍华德·柯申鲍姆（Howard Kirschenbaum），最重要的理论著作则是拉思

斯、哈明和西蒙三人在1966年出版的《价值与教学》（Values and Teaching）。一、对价值观多元背景下人的生存困境的基本判断价值澄清学派承认、重视价值观对人的生活的指导作用，认为虽然“人们对于价值的定义并没有达成一致见解”，但是，人们在“价值代表了人类生活中的某种重要事物”上还是达成了一致之处。路易斯·拉思斯：《价值与教学》(谭松贤译)，杭州·浙江教育出版社，2003年版，第6页。 价值观反映了某种生活方式，能指导人们的生活，对生活起着重要作用。正因为价值观对于人们是如此重要，因此，为了寻找生活的意义，“每个人不得不从一系列可获得的价值中努力获得他本人的价值观”。同上，第7页。 但是，价值澄清学派认为，普遍、统一并不是当代社会道德价值的根本特征，当代社会是以变化、价值观的多元化为特征的，社会价值观的趋势不是更多的统一和一致，而是变化和个体化。这种社会价值观的变化、复杂与多元，使得人们陷入了一种生存的困境之中。如果在价值观一元化的社会背景之中，人们能够知道什么是真理，什么是正确与错误，人们只要按照社会和权威提倡的道德价值观去行事、去生活就可以了的话，人们可以根据确定的真理价值观去确定其人生意义的话，那么，面对当代急剧变化的社会环境，面对复杂、多元甚至相互冲突的价值观，就“使得决定什么是正义的、什么是正确的和什么是可取的等问题变得如此的沉重”。在这种众多的价值观相互混淆，甚至相互排斥、冲突的情况下，在美国这个逐渐富裕的社会里，为数众多的人“很可能遭受缺乏某些清晰的价值观之苦。这些人似乎没有明确的目的，不知道支持什么、反对什么，不知道何去何从及其原因。由于缺乏明确的价值观，他们不清楚生活方向，缺乏决定怎样处理时间、精力及其生活的标准。动物而不是人类能拥有价值观，这看来是不可能的。这是我们最为珍贵的天赋之一。然而，似乎显而易见的是，确实抱有明确的价值观的人真是寥若晨星”。“问题说起来很简单：如何处理自己的生命和精力？过去主要由哲学家提出问题，在现在这个日渐复杂、瞬息万变的生活渐渐富裕的时代，却成

了几乎向我们每个人提出挑战的问题。”路易斯·拉思斯：《价值与教学》(谭松贤译)，杭州·浙江教育出版社，2003年版，第11—12页。在这种状况之下，在现实生活当中，“为数众多的儿童发现，要确定什么是值得珍视的、什么是值得他们为之付出实践和精力的等问题，变得日益令人困惑，甚至是压倒一切的。今天的人的生活当然不像几代前的人的生活那样简单划一”。因此，“向儿童提供这样多的各式各样的选择，就可能使他丧失思想，陷入混乱之中。这样说也是可能的，即这些传?媒介的最大贡献就在于它阻碍了儿童刚刚萌发的对什么是正误、真假、善恶、美丑的理解”，同上，第272页。“并不是说应该限制生活所提供的各种选择，也不是说儿童不可能从各式各样的选择中学到某些东西，只是认为，儿童自己不能从这些五花八门的选择中得到多少益处”。面对这种生存困境，价值澄清学派认为，学校教育应当帮助儿童正视这些选择和冲突，从而使他们建立起自己的价值观念，帮助他们“变得更加果断、更加热情、更加积极和更清楚什么是值得自己为之奋斗的”，并获得“那种深入了解完整的生活或整合合理性、情感和实际行为的智慧”。路易斯·拉思斯：《价值与教学》(谭松贤译)，杭州·浙江教育出版社，2003年版，第12—13页。 二、对“价值”的界定及其相对主义立场价值澄清学派认为，“价值代表了人类生活中的某种重要事物”。价值观反映了某种生活方式，能指导人们的生活，对生活起着重要作用。价值是价值澄清学派的核心概念，因此，理解了价值澄清学派对价值内涵的界定，就能够深入理解价值澄清学派的理论内涵。价值澄清学派对价值的界定，有三个核心点。一是所谓价值，不是伦理学上通常所指的具有实体意义的价值观念，如何者为善，何者为恶，而是指价值获得的过程。在伦理学上，价值观是指在一定的社会条件下，人的全部生活实践对自我、他人和社会所产生的意义的自觉认识。其核心是对人生目的的认识、对社会的态度和对生活方式的选择。它能充作一个准绳，人们依据它而在一定情况下可供选择的各种行动方针中，做出自己的抉择。在心理学上，我国《心理学大辞

典》将价值观界定为：“推动并指引一个人采取决定何行动的经济的、逻辑的、科学的、艺术的、道德的、美学的、宗教的原则、信念和标准，是一个人思想意识的核心”，朱智贤主编：《心理学大辞典》，北京师范大学出版社，1991年版，第308页。 而价值澄清学派所指的“价值”，是指“它最接近于那些强调评价过程的定义，而不是这一术语的任何可辨认的、约定俗成的意义”。路易斯·拉思斯：《价值与教学》(谭松贤译)，杭州·浙江教育出版社，2003年版，第7页。 拉思斯等人在其著作中，一再强调了价值的获得过程对于价值的重大意义。“价值澄清更多地关注个体用以获得那些价值的过程，而不是其经验的特定价值结果，因为生活因时空而异，无法确定个体会有怎样的经验。因而不能确定什么样的价值观、何种甚或方式最适合个体。但是，可确实知道什么样的过程对于获得价值最富成效。”路易斯·拉思斯：《价值与教学》（谭松贤译），杭州·浙江教育出版社，2003年版，第25页。 “我们感兴趣的是进行评价的过程。我们对确定这些过程的结果，即儿童最终拥有怎样的价值观不甚关心。我们对获得价值的过程更感兴趣，因为我们相信，生活在我们这样瞬息万变的世界上，儿童想找到令人满意的整合自己的思维、情感和行为以及与周围世界发生联系的方式，他们就必须养成检查个人的抱负、目的、态度、情感、活动、兴趣、信仰和苦恼的习惯。”同上，第36页。 生活是一个过程，发展价值观是个人的终生过程。拉思斯指出：“我们的价值理论和源自它的教学策略认为，人们可以通过选择、珍视和行动这一明智的过程来形成价值……基于文献支持，我们喜欢称这种东西为价值。”同上，第8页。 只有通过人的选择、珍视和行动获得的才是价值，没有通过这个过程就不可能获得价值，因此，那些外在于人的我们通常所称为社会价值观的不是价值。“除非某一事物都符合下面所提到的七个标准，否则我们便不能称之为价值，而是称之为‘信仰’、‘态度’或除价值之外的某一事物。换言之，要成为价值的事物，必须同时适用以下七个标准，它们共同说明了评价过程。”同上，第25页。 1□自由地选

择□2□从各种可能的选择中进行选择□3□对每一种可能选择的后果进行审慎思考后做出选择□4□珍视与珍爱□5□确认□6□根据选择行动；7□重复。拉思斯认为："上述过程共同构成了价值的定义。评价过程的结果被称为价值。"从价值澄清学派对获得价值的过程的强调，可以看出杜威（John Dewey）对经验的界定的影响。杜威强调，个人经验的获得同样也是个人与他所处的生活环境相互作用的结果，个人经验的获得同样也是一个过程。价值澄清学派对价值界定的第二个核心点是，价值澄清学派所指的价值虽然也涉及公共领域的价值，但主要是牵涉到私人领域活动的价值观，是与个人的生活方式融为一体的价值观，是与个人的态度、兴趣、情感、目的、抱负或信仰联系在一起的私人价值观。或者说，价值是一定条件和社会背景下允许的兴趣、爱好和信仰。价值澄清理论如此表达了他们的观点："如果有个孩子宣称他喜欢某样东西，比他年长的人看来不应该这样说，'你不应该喜欢那样东西'，或者，假如另一个孩子说'我对那件事感兴趣'，比他年长的人似乎不该对他说，'你不应该对那种事情产生兴趣'，如果这些孩子的兴趣来自他们的经验，它们就与他们的生活并无二致。"路易斯·拉思斯：《价值与教学》（谭松贤译），杭州·浙江教育出版社，2003年版，第34页。 正因为价值属于个人的兴趣、爱好和信仰，所以别人不能代□与指手画脚，别人也无法代替。事实也确实如此，一个人的兴趣爱好，一个人喜欢什么，是别人所不能代替的。反过来，别人指手画脚获得的也不是自己的爱好、兴趣和喜欢的价值。兴趣、爱好和信仰既是个人的事，也是每个人不同的事，是不能强制的。通过上面的论述可以看出，价值澄清理论中的价值，就是个人的经验、兴趣、爱好的事物等。价值是个人的事情，价值澄清理论所要澄清的就是自己的兴趣、爱好，也就是自己的价值。价值澄清理论一再指出："我们极力强调的一种看法是，儿童应该自由地陈述他们自己的兴趣，他们自己的目的与抱负，他们自己的信仰与态度，以及其他许多或然价值指示。"同上，第3页。 在价值澄清理论看来，价值指示还不是价值，它

是潜在的价值，但它经过澄清就成为价值。正由于价值是这样的内涵，于是才有了对价值事物这样的限定：“特别适于澄清反应的是诸如此类的事物，即有关学生的情感、信仰、信念、烦恼、态度、抱负、目的、兴趣、问题和活动之类的表达。”路易斯·拉思斯：《价值与教学》（谭松贤译），杭州·浙江教育出版社，2003年版，第87页。 这些事物适合于进行价值澄清，也就是说这些事物是属于价值世界的事物，经过澄清也就是他们所说的价值。价值澄清学派对价值界定的第三个核心点是，认为价值是个人经验的产物，价值是属于个人的。由于价值是个体自由选择的、构成了自己生活方式的事情，因而“价值是个体经验的产物……价值是个人的事情”。同上，第34—35页。 价值澄清学派反对任何把道德看作是服从某种外在法则、价值体系或完全由社会决定的合乎道德的习俗行为的观点。他们认为，就个人经验或生活以外寻求价值的目的，价值便失去了它的意义。价值澄清学派在理论上受到杜威经验主义价值论的影响，认为经验是个人价值的源泉。价值澄清学派的代表人物拉思斯认为，“不同的经验会导致不同的价值观，而任何个人的价值观将随其经验的积累和改变而更改”，而且“作为行为准则，价值观随着个体经验的发展成熟而发展成熟”。同上，第24页。 由于人们赖以指导行为的价值标准来自经验，所以，不同的经验产生不同的价值，经验的变化导致价值的变化，价值因而是个人的、相对的，是个人关心、反省、选择的结果，而不是外部力量强迫的结果。在这个意义上，价值澄清学派认为不存在普遍的绝对的价值标准，道德规则只不过是“在许多情况下被发现起作用的假设，从而提供颇有助益的建议；它们所能提供的仅此而已”。对于任何个体来说，价值观并不是一成不变的真理，因为它们是在一系列环境中锤炼成某种生活方式的结果。在这里可以看出，在伦理学立场上，价值澄清学派持的是一种鲜明的价值相对主义立场。拉思斯就坦率地承认：“我们还表达了这样的观点，即不同团体的人们或许拥有不同的价值观，只要不超过国家法律，一切观点应可以讨论、检查以及可能的

确认、拒绝或怀疑。换言之，人们应当自由地拥有不同的价值指示，而且他们的态度应当受到尊重。为此，我们被贴上了道德相对主义者的标签。根据某种解释，这种标签是正确的：我们的确认为，当今世界不存在一种绝对正确的宗教、一种绝对正确的道德、一种绝对正确的政治体制。”路易斯·拉思斯：《价值与教学》（谭松贤译），杭州·浙江教育出版社，2003年版，序言第3页。 既然价值是个人的、相对的，价值随着个人经验的不同而不同，不存在超越于不同文化、不同群体的绝对的、普遍的价值标准、价值内容，所以，价值澄清学派主张在不同的价值观念之间保持一种价值中立的立场，也就是不对个人所拥有的具体的价值观念进行善恶正当与否的判断，而应该尊重人们自由选择价值的权利。也就是“当我们的意图是澄清价值时，我们必须不偏不倚地接受他人的立场。不管别人的言行如何，我们不必表示赞成”。同上，第2页。 从这个价值相对主义的立场出发，价值澄清学派认为，虽然不存在公认的结论性的确定不疑的普遍道德观念，但是，在当代多元化社会中，社会复杂多变，充满竞争性的和混乱的价值观念，导致青少年一方面在日常生活中时常要面对价值判断与选择，另一方面也较以往任何时代和社会中作抉择都更困难。而传统的价值教育、品德教育，往往导致道德认知与行为实践的脱节。因此，价值澄清学派的理论主旨，就是帮助青少年在复杂多元的日常生活中作价值选择时，能清楚反省和了解所选择的价值是自觉和自定的。因此，价值澄清学派重视的是价值选择的过程，至于所选择价值的内容，完全是个人的、自主的，这种方法并不对价值内容作可否的评价，反对任何外在力量如宗教、社会、传统等对个人价值选择的决定。三、价值澄清学派实践模式探讨价值澄清学派对价值获得过程的界定与所持的价值相对主义的伦理学立场，决定了他们对相关的道德教育理论与实践领域的思考与探索。（一）道德教育目的价值澄清学派认为，由于社会价值观的多元，人们尤其是儿童难以确定据以指导自己的生活方向的价值观，同时由于学校无权向儿童传授某种特定的价值观，因

此，学校价值教育的主要任务，不是教给儿童某一种确定的价值观，而是帮助儿童澄清其价值观，并根据自己自由选定的价值观做出道德决定和采取道德行动。正如拉思斯所说的：“价值澄清理论的主要任务不是认同和传授‘正确的’价值观，其目的是帮助学生澄清他们的价值陈述和行为。”“教育的任务在于帮助学生通过各种选择进行理智的思考，从而确立自己的价值观念。”路易斯·拉思斯：《价值与教学》（谭松贤译），杭州·浙江教育出版社，2003年版，第63页。 从他们的价值相对主义立场出发，价值澄清学派认为一切价值都是相对的，每个人由于自身经验的不同，从而都具有不同的价值观念，因此，价值观不能够通过传授获得。而且，由于现代社会是变动不居的，今天传授的价值明天也许就会毫无意义，所以，如何获得价值观就比获得了什么价值观更为重要。例如，更为关注个体是从何处形成勤俭的思想，而不是个体是否说他勤俭。对于学校价值教育来说，重要的是教给学生持久发挥作用的技术和方法，使他们在未来的生活中能够独立地解决面临的各种价值问题。“我们不能教给儿童一套绝对的价值，但我们却能教给他们一些更好的东西，我们可以教给他们用来获得自己的价值的方法。”Simon S and Olds S：Helping Your Child Learn Right From Wrong：A Guide to Values Clarification New York：Simon And Schuster，1976，p17 “赋予学生以评价过程就是授他们以终身受益的东西。”路易斯·拉思斯：《价值与教学》(谭松贤译），杭州·浙江教育出版社，2003年版，第7页。 （二）道德教育内容与课程接受“所有价值都是相对”的这一命题在逻辑上必然会导致“教师不应试图教任何具体的道德价值”这一结论。从其价值观的过程定义与价值相对主义立场出发，价值澄清学派反对像传统的道德教育一样，在学校中设置专门的价值教育的课程，向学生传授具体的价值观念。他们认为，既然不存在普遍和绝对的价值观念，既然一切价值都来自个人的经验，“每个人都有自己的价值观”，而且“每个人都按他个人的价值观行事”，那么，“价值澄清的教育就不会主张在特定的年龄教授或获得哪些特殊的

价值，也不试图去发展一种价值教育的课程”。儿童生活中的价值问题无处不在，因此，不应该通过专门设置特定的课程来进行价值教育，而是通过各种非正式的场合与各种学科课程来进行价值澄清。价值澄清学派同样反对向学生传授特定的价值观念，认为价值澄清方法所坚持的个人价值教育观是最符合美国宪法中的“民主”和“自由”原则的。在一个民主自由的社会里，所有人都有权利拥有或持有自己的观点或价值观念，特别是那些已经个人检验和确认的观点和价值观念，因此，教师不能够“强令儿童应该具有什么价值”。价值澄清学派所界定的价值获得的步骤中，对个体自由和选择的重视，反映出了拉思斯所持的自由主义的个人主义的价值立场。价值澄清学派对价值获得过程的重视，也决定了在价值教育上反对教授具体的价值内容，而主张教给学生用来获得自己的价值的方法。对于这一点，拉思斯做了一个形象的比喻：“有些人在旅行时，往往对他们下榻的各个旅馆更感兴趣，而对沿途所获得的经验不甚关心，而另有一些人感兴趣的不是旅馆，而是途经的路线。我们对价值的探讨更像后一群人。我们对评价进行的过程，而不是确定作为这一过程的结果即儿童最终拥有什么价值感兴趣。”与青少年“获得了什么价值观相比”，价值澄清学派认为，“如何获得价值观”更为重要。这是因为价值澄清学派确信，“生活在我们这样瞬息万变的世界上，儿童想找到令人满意的整合自己的思维、情感和行为以及与周围世界发生联系的方式，他们就必须养成检查个人的抱负、目的、态度、情感、活动、兴趣、信仰和苦恼的习惯”。路易斯·拉思斯：《价值与教学》（谭松贤译），杭州·浙江教育出版社，2003年版，第36页。 当然，价值澄清学派并不是完全排斥价值教育的内容，但是，价值澄清学派所说的内容，并不是我们通常所理解的对具体价值的教授，而是价值澄清所赖以进行的儿童生活中所出现的具体的价值问题。拉思斯认为，有三种内容因素尤其适于澄清思想。首先，是那些称之为“价值指示”的生活方面：目标、抱负、态度、兴趣、情感、活动和烦恼。其次，是那些我们都面临并经常使生活复杂

化的个人问题。对于年幼的儿童来说，此类问题包括如何应付恐惧或愿望、怎样才能得到成人和同辈的认可、怎样才能抑制低劣的冲动等方面的问题。对青少年而言，这类问题包括爱情、友谊、性以及工作中的作用等方面的问题。第三种内容因素是些社会问题而不是个人问题。某些问题涉及个体与社会的关系，如个体应该如何对待规则，家庭、邻居或学校里的变化，与他人的合作，解决自身利益与社会利益之间的紧张状况；有些问题则与人们希望社会本身解决的问题有关，如存在于我们的社会、国家和全球的贫穷现象，种族主义与性别歧视，法律与秩序，官僚政治与自由，民主与变革，以及战争与和平等。按照拉思斯的观点，这些内容是价值澄清的主要对象。通过对这些儿童生活中所要面临的主要问题的澄清，儿童就有可能获得据以指导其生活的价值。从其对价值评价过程的界定来看，相比较而言，价值澄清学派似乎倾向于前两者的澄清，也就是个人生活领域中的价值问题的澄清。（三）道德教育方法由于认为不存在普遍有效的道德真理，在价值教育的方法与策略上，价值澄清学派首先旗帜鲜明地明确表示反对对儿童进行价值观的灌输。拉思斯认为，“澄清反应避免道德说教、批评、向儿童灌输价值观或进行评价。在这种反应中，成人应摒弃一切关于‘好的’、‘对的’或‘可接受的’等暗示”，路易斯·拉思斯：《价值与教学》（谭松贤译），杭州·浙江教育出版社，2003年版，第54页。 “当教师认真地参与价值澄清时，他不进行道德说教、训诫、灌输或谆谆教诲。教师必须信赖学生的明智的和考虑周到的想法，尽管他当然可以自由地使学生面临那些尚未被认识到的各种可能选择和未曾想到的后果”。同上，第94页。 认为“道德说教就是努力使他人未经思考而接受某种普遍的价值立场的行为”。同上，第275页。 拉思斯认为，这种道德说教与道德灌输，不管是直接的还是间接的，都不是很有效，因为这种种做法剥夺了儿童仔细思考与价值相关问题的权利，而这实际上或许对当今如此众多的儿童的价值混乱、冷漠、顺从、反复无常和无理性的行为起着推波助澜的作用。因此，拉思斯认

为，我们必须认识到，“假如我们竭力反复灌输价值观，我们就无法期望儿童会深思熟虑地采纳并自由地身体力行这些价值观。假如我们希望儿童名副其实地躬行他们所信奉的一切，并信奉他们所躬行的一切，我们就必须赋之以这样做的机会。当我们限制信仰或行为时，我们就在限制这种机会”。同上，第262页。 正如价值的定义为自由地和审慎地选择、珍视和付诸行动的价值并不是成人控制过程的结果，只有通过自由、公开、明智和有依据的选择，价值才会出现。有学者把拉思斯反对灌输的观点概括为三点：第一，灌输是以一种错误的前提为基础的，这一前提认定教育者知道这一系列“正确的价值”，因而有资格或能力向儿童传递道德价值。第二，灌输代表了一种错误的、消极的教育方法，这种教育方法的主要特征在于它是以教师为中心，以“传递”、“控制”、“强迫接受”为宗旨的，这种教育方法把儿童视为被动接受的和顺从的、需要塑造使其成形的客体，而不是“思考”、“选择”、“决定”、“检查”的主体，它所能导致的最大结果不外是学生虚伪的顺从。第三，灌输以外部力量作为影响儿童价值的合理手段，反对甚至阻止儿童的独立思考和自由选择。价值澄清学派是以人文主义概念为基础的，它承认人是聪慧的和有思想的，并把尊重人的能力和人格作为重要的教育原则。戚万学：《冲突与整合——20世纪西方道德教育理论》，济南·山东教育出版社，1995年版，第301页。 价值澄清对灌输的反对主要是“基于这样的民主观念：人们能够学会做出他们自己的决定。它同样基于这样的人性观：人们能够周到地考虑问题，变得明智；当人们运用上述能力来界定人与人之间的关系和人与多变的世界的关系时，最合适的价值观便应运而生。此外，它建立在这样的思想基础之上：价值是个人的事情；如果它们不是被自由地接受的，它们就不可能是针对个人的；如果它们不能融于人们的生活之中，它们就不可能富于重大的意义”。路易斯·拉思斯：《价值与教学》（谭松贤译），杭州·浙江教育出版社，2003年版，第38页。为了提醒教师在进行价值澄清中避免出现灌输的行为，拉思斯提出了六种有助于避

免道德说教的观点：同上，第263页。 1至于价值问题，避免使用你在头脑中已形成答案的问题，诸如在吉姆用拳头猛击菲利斯之后问“你愿意我用拳头猛击你吗”，使用启发问题，如“本来还可以怎么做”（见第五章30种澄清反应单）。2避免“为什么”这类的问题、“是或不”之类的问题、“非此即彼”之类的问题或容易使学生有所戒备，迫使他们为其立场自圆其说或限制他们的选择的问题。3从诸如价值单和思想单之类的书面价值课着手，从而你能在学生理解它们之前重读你的反应，在做出反应之前从容不迫地认真思考。4请一位朋友听你读课堂反应或朗读你关于价值问题的书面评论，并注意道德说教的倾向。5问学生他们是否觉得你好像有失公允地事先规定问题的结果，问他们是否觉得你在表明态度的情况中是否同意可供选择的价值观。6极为重要的是，考虑开始使用你并没有以某种方式表示强烈反感的价值策略，诸如儿童应该如何消遣余暇或他们应当选择何种职业。教师没有表明立场时，他们就更加不会无意识地努力动摇学生的信念。价值澄清学派既然反对传统的价值灌输的方法，那么，进行价值教育应该如何进行呢？价值澄清的方法很多。拉思斯在《价值与教学》一书中列举了“书写策略”、“讨论策略”、“提高对结果的认识的策略”以及其他19种策略。其中以价值澄清法最为常见。价值澄清是最灵活的价值澄清策略。它是教师针对学生所说的话或所做的事而作出的反应，旨在鼓励学生进行特别的思考。路易斯·拉思斯：《价值与教学》（谭松贤译），杭州·浙江教育出版社，2003年版，第52页。澄清反应的主题是八种与价值有关的重要类型：目标或目的、抱负、态度、兴趣、情感、信仰或信念、活动以及烦恼、问题或障碍。这八种与价值有关的类型称为价值指示。所谓价值指示，是指向价值但尚未“到达”价值的表达方式。它们是适于价值澄清的理想题材。同上，第68页。有效的澄清反应的标准是能促使个体检查并思考自己的生活和思想，它应具备以下因素：同上，第54—56页。 1澄清反应避免道德说教、批评、向儿童灌输价值观或进行评价。2它能使学生有责任检查自己的行为

或思想，并独立思考和决定他们的真正需要。3澄清反应同样考虑到学生将不作检查、决定或思考的可能性。4它并不试图以其无关紧要的评论去做重大的事情。5澄清反应并不适用于访谈意图。6通常不会出现扩大了的讨论。7澄清反应经常是针对个人进行的。8教师不对每一个学生在课堂上的一切言行作出反应。9澄清反应在不存在“正确”答案的情景中发挥作用，诸如涉及情感、态度、信仰或目的之类的情景。10澄清反应并不是严格遵循某种格式的呆板事物。澄清反应采取的策略要求确立不同的取向，即不是增加儿童的观点，而是激励儿童澄清他已持有的观点。其做法通常是每次指向一个学生，经常是以短暂的、非正式的会话的形式出现在课堂上、走廊里、操场上，或教师能接触到学生的言行，并能引起学生的反应的其他任何地方。这种交谈方式叫做“单腿会议”；这是澄清反应最常见的方式。如下面对话所示：大卫·A威尔顿：《美国中小学社会课教学策略》（吴玉军等译），北京·华夏出版社，2004年版，第158页。 老师：布鲁斯，你不想出去到操场上玩吗？学生：不知道，也许吧。老师：你有别的更想干的事吗？学生：不知道，没啥想做的。老师：你似乎对什么都不在乎，布鲁斯，是吗？学生：我想是的。老师：我们做任何事情在你看来都无所谓，是吗？学生：我想是的，哦，我想并不是所有的事情。老师：好了，布鲁斯，我们现在最好出去和其他人一块玩。你啥时候想起了别的想做的事情的话，不妨告诉我。澄清反应所进行的交谈通常很简短，因为拉思斯认为，长时间的系列探讨或许会使学生感到自己在被盘问，从而产生戒备心理；此外，长时间的探讨会给学生留下太多的思考余地。澄清反应同样可以应用于全班讨论，以及作为评论写在学生的书面作业的空白处。不管怎样，澄清反应的目的都是通过师生之间的对话，使学生在头脑中提出问题，促使他们检查自己的生活、行动和思想，并期望其中的一些学生愿意将这种外在的刺激看作是澄清他们的认识、目的、情感、抱负、态度、信仰等等的机会。除了澄清反应之外，其他常见的澄清策略还包括书写策

略、讨论策略、提高对结果的认识的策略等。就其本质来说，澄清反应是一种集中指向个体的策略，而书写策略与讨论策略则是着眼于团体讨论的策略。书写策略是指把某一发人深思的陈述和一系列问题列成价值单，然后把它复制在一张纸上并分发给学生。陈述的目的在于提出教师认为或许与学生有着价值意义的问题。这些旨在促使每个学生带着这一问题从头到尾经历价值澄清的过程。每个学生都应亲自完成价值单，并将答案写在纸上。稍后，学生之间或师生之间可就上述答案进行交流，或者可将答案当作大规模讨论或小规模讨论的基础。通常在采用书写策略时，学科问题和价值问题应穿插在一起。教师负有教授这两种问题的责任，而且这两种学习相辅相成。拉思斯指出，“儿童无以发展出明确的和切合实际的价值观，除非他们拥有对各种可能选择以及每种选择的后果的理解力。但是儿童几乎不能实实在在地利用他们的理解力，直至其对现实生活有亲身切肤的认识为止，而这就是评价过程的作用，教师同样必须加以支持。两种对于受过教育的人来说都是不可或缺的”。路易斯·拉思斯：《价值与教学》（谭松贤译），杭州·浙江教育出版社，2003年版，第101页。 这是因为，理解力的学习和评价过程通常是相得益彰的。缺乏理解力的评价是肤浅的。两者相辅而行。讨论策略是针对大规模的团体讨论而采取的澄清策略，它主要包括四个步骤：选择主题，鼓励学生谨言慎行，组织交流，以及帮助学生汲取知识。这四个讨论步骤，适合于任何一种课堂讨论。同样，在采取讨论策略时，教师应特别注意避免微妙的灌输。总之，不管采取什么澄清策略，价值教育方法都应该避免采用说教的方法灌输某种具体的价值观念，而是意在培养学生独立思考价值问题——在评价和思维的过程中训练他们，从而最终形成自己的价值。“倘若我们每天生活在思维与选择在其间成为日常练习的教室里，我们就会不断成长，而成长即成熟。”路易斯·拉思斯：《价值与教学》（谭松贤译），杭州·浙江教育出版社，2003年版，第221页。

（四）教师角色在传统社会中，教师担任着社会代言人的角色。所谓

社会代言人，就是教师在学校教育中，担负着把社会公认的价值观念传授给学生的责任。“就像牧师是上帝的诠释者一样，教师是他的时代和国家伟大的道德观念的代言人。”爱弥尔·涂尔干：《道德教育》（陈光金等译），上海人民出版社，2001年版，第152页。 但是，在一个价值观多元的社会里，教师这种社会代言人的角色受到了前所未有的挑战。价值澄清学派认为经验是个人价值的源泉，不同的经验产生不同的价值，经验的变化导致价值的变化。价值因而是个人的、相对的。在这个意义上，价值澄清学派认为不存在普遍的绝对的?值标准。既然社会不存在普遍、绝对的价值标准，而是存在着不同的甚至相互冲突的价值标准，那么在这种情况下，教师应该充当何种价值观的代言人呢？基于此，价值澄清学派认为，在一个价值观多元的社会里，学校和教师在道德教育中所承担的角色，首先，不应该再像传统社会一样，担任社会代言人的角色，向学生传授社会既定的道德价值观；不应该是既定道德价值观的传道者，而应该在不同的价值观念之中持中立的态度。所谓教师的价值中立，按照价值澄清学派的意思，一是在进行价值澄清时，教师应竭力避免事先支持任何观点从而规定事情的结果。教师尽量不表明自己的立场，尽管每个教师确实知道自己在这一问题上持何态度。当教师认真地参与价值澄清时，他不进行道德说教、训诫、灌输或谆谆教诲。即使有时有些学生好像就是不愿回答教师的提问，教师也应表现出对学生的尊重和非强制的态度，努力使学生脱离困境而没有感到丝毫的窘迫或压力。通常，进行澄清的教师鼓励而不强求进行评价。二是处理价值问题时，教师必须采取不偏不倚的方法，确立一种可接受的氛围，使学生基于他们自己的批判性思维和评价形成自己的见解。三是在与价值有关的问题上，教师即使有时可以而且必须表明自己的态度，但是，即使如此，教师表明自己立场的目的，也是与学生一道交流思想而不是阻碍学生的思维，其意图应该是使学生在独立思考时能顾及教师的意见，而不是用教师的话来代替学生的独立思考，或者是未加批判地接受教师的那些观点。

拉思斯指出，当教师显露出自己的立场时，应该开诚布公，声明“这就是我对问题的看法”，或者是声明“但是其他人持有不同的立场”，或“但是我以前并非始终认为如此，也许我还会改变观点的”。努力避免使教师自己的观点表现出某种倾向，因为这会使学生更加难以自由和明智地作出选择，从而更加难以获得价值观。其次，既然多元社会中存在着多元的、相互冲突的价值观，那么，帮助儿童正视这些冲突，思考这些冲突，从而澄清、选择与树立起自己的价值观就是学校与教师所应该承担的责任。教师在承担起帮助儿童发展价值观的任务的同时，应帮助儿童运用评价过程。总之，在评价过程中，教师的角色就在于提供一种宽容、民主的学校环境，帮助或鼓励儿童自己选择、澄清自己的价值或行为，并根据自己的选择来行动，从而形成独特的生活方式。“假如教师能提供一种其间充斥适于思维的机会和适于选择的经历的学校生活，大多数儿童则极有可能改造他们自己的行为以期处理这些经验。……只有当儿童有机会进行思考和选择他们自己的反应时，只有当这些机会成为日复一日、周而复始地出现的课程的重要组成部分时，学生才会成熟起来。”路易斯·拉思斯：《价值与教学》（谭松贤译），杭州·浙江教育出版社，2003年版，第221页。 最后，既然价值是个人的，相对的，不同价值之间，不同个人的价值之间，就不可能存在优劣之分，那么，教师与学生之间的关系就是平等、民主的。教师应该尊重学生自由选择自己价值的权利，而不是像传统道德教育那样试图控制学生，强迫学生接受教师的价值观念。总之，在价值澄清学派看来，在一个价值观多元的社会里，教师的角色，不再是一个道德真理的拥有者，而应该是一个协助学生澄清自己的价值，帮助他们探寻生活意义的指导者。

第三节 价值中立还是价值虚无?

第三节价值中立还是价值虚无?

对相对主义应对路径的评价相对主义的应对路径具有两种策略，一种是在西方民主国家的公立学校中，只以知识技能教学为限，避免对学生进行任何形式的道德教育的“去道德化”应对策略。这种完全放弃任何道德教育的企图，其弊端已经被西方国家的学校教育实践所证明，实际上企图避免任何道德价值观的做法也是做不到的。教师无法回避传授道德与价值观，即使他们想回避。教师的一言一行，他们在课堂上的所有言谈举止，甚至他们组织课堂的方式，都反应着指导着他们行为的价值观和标准。只需通过观察教师的言行举止，儿童就能知道教师认为什么是重要的、有价值的、值得表扬的，什么与此相反。例如，教师不需要明确说出要尊重别人，他的学生仍能知道教师是否尊重他。而对于年幼的容易受到权威影响的儿童来说，教师的言行举止所表达出来的价值观更是对儿童具有很深的影响。但是，这种隐含的道德价值观教育无法帮助儿童形成他所需要的一系列解决在文化与价值观多元社会中应对道德困境的问题，它不能帮助儿童培养解决道德困惑与道德冲突所需的道德能力，例如在不同的甚至相互冲突的道德价值观之间进行评析、权衡进而选择的能力，不能帮助儿童通过对话、沟通以解决道德冲突的能力。而且，由于不同教师的言行举止所表露出来的价值观很有可能是如此的不同，甚至是相互矛盾，这种隐含的道德价值观教育甚至会加剧儿童内心的道德困惑：不同教师所表达出来的不同价值观取向，哪个才是正确的？我应该遵从哪一个权威呢？正是因为意识到避免任何道德教育做法的弊端，所以，20世纪60年代中期以后，西方民主国家的公立学校重新关注起道德教育。价值澄清学派即是其中最早的一种之一。正如美国学者威尔森（Andrew Wilson）所说：“在60年代之后的几十年当中，培养学生道德的善意的努力是在道德相对主义以及怀疑传统价值观的文化大气候

下进行的。对于道德教育有强烈使命感的教育工作必须在‘价值中立’的课堂气氛的约束下设法施行道德教育。”A威尔森：《美国道德教育危机的教训》，载《国外社会科学》2002年第2期。 价值澄清学派以伦理相对主义为基本的理论立场，顺应了当时美国社会价值观相对主义盛行的社会价值状况。一、价值澄清学派的优点和以传授、灌输外在于学生生活的抽象价值观的传统道德价值观教育相比，价值澄清学派有着许多优点。首先，价值澄清学派关注儿童的生活世界，关注儿童生活世界中的价值观困惑问题。价值澄清不是像传统的道德教育一样，向儿童灌输外在于他们生活世界的抽象的道德规则，而是关注与儿童生活密切相关的态度、情感、活动、信仰、目标、抱负、兴趣或烦恼等问题，具有浓厚的生活气息。价值澄清真诚地试图帮助儿童检查他们的生活，鼓励他们在积极的、可接受的氛围中思考人生，探寻人生的意义。价值澄清方法包括了两个要素：内容和过程。内容是儿童能与他们自己的经历相联系的一个生活方面，过程则是以七个评价标准为中心——“选择、各种可能选择、后果、珍视、相互交流、行动和不断反思”来反思、探寻儿童自己的生活。路易斯·拉思斯：《价值与教学》（谭松贤译），杭州·浙江教育出版社，2003年版，第259页。 与传统的道德教育更加关注重大的道德问题相比，价值澄清更为关心日常问题，诸如如何对待闲暇时间和朋友间的人际关系。同样，价值澄清较少涉及基于假设的问题，它更多地涉及与直接的现实相关的问题。正如拉思斯所指出的：“把价值观当作抽象概念来谈论不无弊端，因为这会助长价值观是独立于我们的经历而存在的实体，以及不知怎的我们并不完全对我们的价值观负责的观点。我们希望我们在这一问题上的态度是明白无误的。我们把价值观解释为直接由我们的经历发展而来的事物，它们只有当我们的经历反映它们时才存在：我们依据生活阅历澄清价值观，我们的现实生活行为提供了我们逐渐珍视的事物的证据。我们认为最好不要把价值观看成抽象概念。价值问题对我们大多数人来说并不是哲学问题。价值问题扎根于日常生活

的复杂交替中。”路易斯·拉思斯：《价值与教学》（谭松贤译），杭州·浙江教育出版社，2003年版，第331—332页。与传统的脱离了儿童生活世界的道德价值观教育相比，这无疑是一个巨大的进步。其次，与传统的道德价值观教育相比，价值澄清学派富于民主、平等、自由与宽容的精神。正如拉思斯强调指出的：“我们所需要的是智力上的宽容，这种宽容得到对学生的经历、思想过程和价值观的发自肺腑的尊重的支持。”同上，第266页。“我们着重指出，假如学生觉察到教师并不尊重他们，他们大概不会独立地参与使人困惑的价值澄清过程。如果学生感受不到教师的信任——学生对这种问题的敏锐感觉也许使人大为惊奇——学生很可能会遵守规则，假装进行澄清、思考、选择和珍视，而事实上就像枯燥乏味的道德说教一样不曾对其产生影响。”同上，第88—89页。 他们尊重学生，强调倾听、对话，注重为学生创造一个自由选择的环境与氛围，相信学生具有自由探寻自己的生活道路与人生意义的权利、能力与勇气，体现了对人类尊严的尊重和美好人性的信任；这是培养民主社会的民主公民所必要的。第三，价值澄清方法有可能帮助学生形成一个较为完整的自我概念，从而指导自己的生活。因为一个人的行为，总是受到他对自我认知的影响，因此，一个完整的、清晰的、成熟的、和谐的自我概念，对于人的生存发展，对于解决价值观多元的社会情境下的道德困惑，具有重大影响。正如古希腊德尔菲神庙那句充满了神秘的预言所说：“认识你自己！”自从古希腊开始，人类就一直致力于对自我的认识。自我是一个复杂的概念，自我同一性则是依赖于我们经历过的所有不同的自己的综合，是对自身发展的一种强烈的一致性和连续性的主观感觉。自我同一性危机是指自我处于自身的矛盾与冲突中，反映了自我在过去和现在、彼地和此地的不连续性。在现代文化与价值观多元的社会里，随着个体道德选择的可能性与主动性的增强，自我的完善与否对个体的道德选择相应产生了积极与消极的作用。而价值澄清学派强调对儿童生活世界中有关的态度、情感、活动、信仰、目标、抱负、兴趣或

烦恼等与价值问题进行澄清，有助于儿童认识自己，从而最终有可能帮助他们建立一个完整的自我概念，并据以指导他的道德生活。最后，与其他道德教育理论流派相比较，尤其是与柯尔伯格的道德认知发展理论相比较，价值澄清学派具有很强的可操作性，教师比较容易掌握。价值澄清学派提供的各种方法都有一套能为教师掌握的可操作性程序，根据这套程序进行教学和评价，有章可循，容易上手。价值澄清还建立了一套可操作的教学方式，如价值表格、价值表决法、充当角色、价值配对等，另外，价值澄清还考虑到个体差异问题，设计了教师用的策略手册，不同年级学生、青年、成年人以及不同的职业领域的用书，等等，都方便了使用者。这也是价值澄清之所以广受欢迎的重要原因。由于价值澄清学派具有上述优点，也由于价值澄清学派通过回避道德教育的内容问题，顺应了20世纪六七十年代反抗主流价值观、追求自由民主平等的呼声以及文化与价值观多元的西方社会现实，所以，价值澄清学派在20世纪六七十年代盛行一时。二、价值澄清学派存在的问题但是，随着时间的推移，价值澄清学派由于其理论上固有的缺陷，其在实践中的弊端也日益显露出来。正是这些弊端，导致了价值澄清学派不仅没有能够很好地帮助学生面对价值观多元背景中的道德生存困境，反而在一定程度上加剧这种困境。相对主义的应对路径在伦理学上的立场，正如拉思斯所言，可以概括如下：在一个民主自由的社会里，不同个人拥有不同的价值观，只要不超过国家法律，一切观点应可以讨论、检查以及可能的确认、拒绝或怀疑；任何人（包括儿童在内）可以自由地选择自己的观点或价值观念，特别是那些已经个人检验和确认的观点和价值观念，并且根据这种价值观念行动或者生活，任何人（包括国家在内）无权干涉。这种伦理学上的立场蕴含着如下内涵：一是伦理学上的相对主义观念和从这种相对主义推论出来的价值中立观念；二是自主个体自由选择（法无禁止即自由）的观念。相对主义应对路径所赖以成立的基础即建立在这两个观念之上。在这种视野下，个人只关注自身的价值澄清与选

择，个人好像就生活在真空中一样，其经验和价值观似乎不存在和他人重叠和共享的可能。人们之间的关系好似一种互不相干的“道德陌生人”关系。如何看待价值澄清学派的这种观念？下面本文对相对主义所赖以成立的这两个基本观念进行逐一分析。（一）对相对主义应对路径的伦理相对主义基础的评析首先来分析相对主义应对路径所赖以成立的伦理学上的相对主义观念，以及从这种相对主义推论出来的价值中立观念。相对主义可以区分为文化相对主义（又称为描述相对主义）、伦理相对主义和元伦理学相对主义。路易斯·P波吉曼（LouisP Pojman）认为，“文化相对主义是这样一种人类学理论，即仅仅陈述在不同的地方和时代人们的风俗和道德存在着极其巨大的差异”。LouisP Pojman：Ethical Theory Classical and Contem-porary Readings Wadsworth Publishing Company USA，1995，P16 主张文化相对主义的人类学家力图客观地描述：1研究证明，各种文化在习俗、礼节、禁忌、宗教、道德、日常习惯以及态度方面都有极大的不同。2人类的道德信仰和道德观念基本上是从他们的文化环境中学来的，人们起码在很多时候都倾向于摄取在他们的文化中社会所接受或认可的价值观念。3不同文化的人们认为，不但只有一种真正的道德存在，而且这种真正的道德正是他们所信奉履行的那一种道德。J P 蒂洛：《伦理学——理论与实践》（孟庆时等译），北京大学出版社，1985年版，第87页。“伦理相对主义作为一种理论，认为一切道德原则?仅仅相对于一定的文化或个人的选择才是有效的；而并不存在普遍适用的道德原则。”LouisP Pojman：Ethical Theory Classical and Contem-porary Readings Wadsworth Publishing Company USA，1995，p15 吉纳·布洛克（H.Gene Blocker）也认为：“简言之，伦理相对主义乃是这样一种观点，在它看来，不同道德标准的正确性是相对于不同的个人和不同的社会来说的。对于一个人或社会是正确的，对于另一个人或社会则不必是正确的。”H Gene Blocker：Ethics An Introduction，Haven Publications，1988，p38 据此，伦理相对主义又

可划分为社群的相对主义（人们应该做他们所属群体认为正当的事情）与个人相对主义（每个人都应该做他们认为应该做的事情，但是，如果我认为我应该做的与他人认为他应该做的相互冲突怎么办？）之分。而元伦理学相对主义不认为有一种伦理学理论比另一种伦理学理论好，而且也不存在道德上看起来更有道理的一般规范。这实际上是一种道德怀疑论。由于伦理相对主义与相对主义应对路径的关系更为直接和密切，因此，本文主要评价伦理相对主义的理论，审视其是否足以成为相对主义应对路径的理据。价值澄清学派的伦理相对主义论证方式是：由于人们赖以指导行为的价值标准来自经验，所以，不同的经验产生不同的价值，经验的变化导致价值的变化，价值因而是个人的、相对的，任何价值都是个人选择的结果。因此，不存在普遍的绝对的价值标准，道德规则只不过是“在许多情况下被发现起作用的假设，从而提供颇有助益的建议；它们所能提供的仅此而已”。从这个论证可看出，价值澄清学派所持的是一种个人相对主义立场。（从这个论证过程来看，价值澄清学派的主张隐含一个观念：不同个人之间似乎是相互隔绝，毫无交往和交流，他们都只是一座座“孤岛”而已。）价值澄清学派这个推理过程，根据拉思斯在当代西方民主社会背景下做出的论述，可以如下表示：1个人赖以指导行为的价值标准来自经验。2每个人的经验（取决于个人的兴趣、情感、偏好、态度、目标、抱负）都不同。3因此，不同的经验产生了不同的个人价值（观），因此，不存在普遍有效的道德原则。4假定在个人基础上各种价值观的持有者有被尊重的权利，这是指民主自由的政治和社会原则。5主张他们坚持的不同（甚至冲突）的观点有同等的地位和同等的效力，并因此值得同等的尊重（彼此不相容的道德原则具有同等的地位和同等的效力，民主自由社会应该尊重个体所持有的道德观点）。不同的个人具有不同的生活经验，这是一个事实，不同的人们信奉不同的道德原则，这也是一个事实，但是，是否可从上述两个事实中推论出结论来，即：“不同道德原则是否正确只有相对不同的人们

来说才能成立。”要证明这一点，我们可以举一个例子：一个纳粹分子与一个自由主义分子从事不同的政治实践，从而他们具有不同的政治经验，并从不同的政治经验中产生不同的价值观念，前者相信，犹太人是一个劣等民族，因此应该灭绝；后者相信，所有人的生命尊严都应当得到尊重，因此应该尊重犹太人的生命权利。根据“不同道德原则是否正确只有相对不同的人们来说才能成立”，因此，两者所持的价值观对于他们自身来说都是正确的。这无疑是错误的，从前者的事实（是什么）推不出结论（正当与否）。此外，第五步通常错误地看作是第四步的必然结果，但实际上，没有理由尊重虚假的或对人产生误导的主张。（“我不同意你所说的，但我誓死捍卫你说话的权利”，重视这一名言第一部分而不是第二部分是比较简单的，即尊重的是表达意见的权利，而不是尊重所表达的意见，人们常常误解这一点。）尽管如此，这一系列步骤，勾画出了人们所熟悉的根据宽容的原则从事实的文化与价值观多元主义发展到基本前后矛盾的相对主义的进程。实际上，如果每一个道德观点都同样正确，那么，任何普遍的标准都不能对任何选择或行为给予证明或谴责。道德中不可能有真正的争执，我们可以从哲学的角度得出结论说，一切价值、一切道德陈述都具有同样的地位。“价值相对主义不能解释一个人怎样证明另一种价值层次是错误的，因为那些可能与自己的相反的价值观可能与不同的背景和社会条件有关。”而且，价值澄清学派认定价值是人的感情或偏好，对于同一个行为或同一个情境X而言，“X是善的”、“X是恶的”都是可以得到证实的，因为善恶仅仅是作出该判断的人的特定感情。在道德问题上，没有客观标准而言，任何规范都不可能普遍适用于全人类。每个人对什么是道德上正确的看法都取决于个人的感情和意志。约翰·马丁里奇、约翰佛·L□戴维提斯：《道德发展的理论》(姜飞月译)，哈尔滨·黑龙江人民出版社，2003年版，第85页。 这实际上取消了道德，使得任何道德实践成为不可能。实际上，许多侵犯人类尊严、灭绝人类的暴力行为以及专制政权和独裁者正是以各种各样的相

对主义为理论依据的。因此，价值澄清学派把价值宽容与价值相对主义混淆起来，走向了完全的相对主义，在道德上是不能给予青少年以真正的指导的，所以非但没有解决青少年中的价值困惑与混乱，反而加剧了这种困惑与混乱。在价值澄清的过程?中，学生只被鼓励去形成和表达他们自己的观点。在这种讨论中，讨论常被用做分享关于社会问题的各种意见，它不假定对于学生正在探究的问题存在任何惟一“正确的”答案，一种意见与另一种意见并无好坏之分。这种讨论的确是我们一直提倡的那种开放式的讨论，但是，由于没有要求对学生方面作足够认真的考虑，这种讨论实际上是认为道德思维完全是一件个人意见的事。这种只讨论意见的做法，会给人这样一种印象：“任何一种意见与另一种意见是同样的好，同时，道德决策最终仅仅是一件个人意见和情感方面的事。”霍尔、戴维斯：《道德教育的理论与实践》（陆有铨等译），杭州·浙江教育出版社，2000年版，第164页。 这种把道德决策与道德选择仅仅视为是个人意见和情感方面的事的做法，其结果无疑地只能造成混乱和无政府状态。其次，“尊重不同个人所持的道德价值观点”实际上表达的是一种价值中立的立场。价值中立，又称价值无涉，最早由德国社会学家马克思·韦伯明确提出并系统论证，并逐渐成为科学研究的一个重要原则。价值中立作为科学研究的一种规范性原则，其主旨在于要求科学家在从事的研究中应保持客观的态度，使研究过程和所得出的结论不受个人主观好恶或价值观念的影响，即不能用价值判断代替事实判断，而应该遵守科学研究内在的逻辑规程。李金：《为“价值中立”辩护》，载《社会科学研究》1994年第4期。 价值中立作为一种来源于实证主义的科学观，是一个在国外学术界有严重分歧、毁誉参半、仍难一致的争论问题。本论著所指的不是科学研究原则意义上的价值中立，而指的是作为一个政治概念的价值中立。在现代西方民主自由的社会背景下，在自由主义意识形态在西方社会生活中占据主导地位的情况下，作为一个政治概念的价值中立原则，是指确认在一个民主自由的社会中存在不同的道德价值观、信

仰体系，不同的对于“善生活”的理解和追求，民主国家应该尊重这些不同的道德价值观、信仰体系以及不同的对于“善生活”的理解和追求。从民主国家应该在不同的价值观体系保持中立的原则出发，很容易得出作为公共机构的公立学校不应该传授任何明确的价值观的结论。相对主义的应对路径正是如此。那么，如何理解、审视西方民主社会的价值中立原则以及相对主义据此作出的结论呢？下面试作一分析。价值中立作为一个政治概念，最远可以追溯到近代西方社会的宗教宽容。在西方历史上，曾经由于宗教信仰的不同而发生过激烈冲突，甚至发生战争。面对这种情况，到了17世纪，以洛克（John Locke）为代表的自由主义思想家遂提出了宗教宽容。洛克认为，良心自由是每个人的自然权利，“真正的宗教的全部生命和动力，只在于内在心灵里的确信”，“悟性的本质就在于，它不可能因外力的原因而被迫去信仰任何东西”。因此，固然每个人都有责任去规劝、勉励和说服谬误者，并通过说理引导他领悟真理，但任何人都无权来决定应该遵从何种信仰和宗教。真理正确与谬误的裁决权只在上帝。个人的灵魂属于自己掌管，政府无权强制。洛克：《论宗教宽容》（吴云贵译），北京·商务印书馆，1982年版，第6—7页。 据此，洛克得出结论，应该实行宗教宽容和政教分离。提倡宗教宽容，首先使不同信仰的人可以和平共处。既然个人有判断和信仰的权利，信仰不同便在所难免。不同信仰的人只有相互尊重，人类才可免于血腥的良心镇压和宗教战争。其次，因为个人的观点信仰很可能是错误的，许多人共享的观点信仰也可能是错误的，因此必须相互容忍，才不至于堵塞了真理的发展。洛克以后的自由主义思想家将宽容的概念逐渐从宗教领域延伸到道德和政治领域，并逐渐与政治平等与道德平等的理念联系起来。如果说在洛克提出宗教宽容之时，有着自己十分明确的目的，即宽容虽然允许不同价值观和信仰的共存，但依然存在着真理，宽容绝对不是没有价值判断，更不是价值真空。宽容就是强调在遵守法律和尊重他人的公民权利和世俗利益的前提下，容忍异见或异端，而不是

强求观点和信仰的一致，不强求人们具有相同的美德，特别是不能借助权力强迫他人接受某种道德真理。它本身具有明确的价值追求，提倡宽容与价值中立是两回事。但随着历史的发展，宽容的目的被渐渐忘却，而宽容似乎成了惟一的价值，民主社会的平等意识对价值的平等又无疑推波助澜，于是宽容一步步演变成了价值中立。平等作为人类公认的价值和追求的目标，肇始于18世纪的法国大革命所提出的“自由、平等、博爱”的理想。开始是追求政治平等，然后到机会平等到经济平等，在当今文化与价值观多元社会中，价值中立又往前推进了一步，推展到文化与价值观平等。因为价值观是道德的体现，所以从本质上说它就是追求道德的平等。价值中立认为每个人的生活目的和生活方式虽各有不同，但作为其出发点和基础的价值观却是平等的。不能对人作价值评判就是不能对人作道德评判。价值中立从其积极意义上说是尊重每个人拥有自己价值观的权利。因此，如果没有对个人权利的肯定，就谈不上价值中立。价值中立也是和人人平等的观念紧密相连的，在平民百姓唯命是从之时，只有权威的价值观才有合法性。但是，真理离谬误只有一步之遥。走到极端，所谓价值中立离无价值已经只有一步之遥了。极端的价值中立具有以下无法解决的问题：首先，价值中立存在无法解决的内在矛盾。有人的地方就必有价值，价值中立是否真的存在实在令人怀疑。价值中立本身就是一种价值，如果你持价值中立，你就不能反对别人的价值不中立，否则岂非违背了自己中立的原则？如果所有价值都是平等的话，那么，自由的价值就不比不自由（独裁）的价值更高，自由主义无法解决这个内在的矛盾。其次，价值中立有可能导致十足的道德平庸。这是因为，极端的价值中立，很有可能导致将所有价值一概抹平，从而导致没有是非善恶美丑之分。在价值中立的名义下，每个人必须小心翼翼，不对任何价值作出评判。既然没有高尚卑劣之分，自然也不会再有高尚的冲动，这样的心态和社会想必很脆弱，整个社会的道德价值也必将下滑。价值中立从尊重个人权利出发，蔓延泛滥成赋予一切生活方式以

同等的价值，价值判断则被认为是不平等和冒犯的做法。完全不作道德评判与任意强加道德评判虽然在效果上截然不同，但危险是同样的。如果道德可能平等，那只有当人都成为天使，那时所有的价值自然都会是真善美的。但人毕竟不是天使。人类社会始终存在着假丑恶，假丑恶虽然不是好的价值，但也是某些人的价值，价值与价值是不能相提并论的。钱满素：《价值中立的两难》，载《江苏社会科学》2004年第4期。 而当价值中立被滥用成纵容，价值本身所固有的指导人的功能也就被瓦解了，在价值中立中长大的一代很难不感到无所适从。从过去的独霸真理到宽容，到价值中立，再到无价值，而无价值必将导致人们道德生活的混乱。最后，价值澄清学派把价值观选择的依据判断为个人的喜好或感受，从而在不同个人的价值观之间保持中立，这种观点无助于帮助青少年解决不同个体之间的道德冲突。因为，不同个人的爱好、情感之间是不同的，有时甚至是相互冲突的。在共同的生活（包括道德生活）当中，如何解决这些因为不同的爱好与情感之间的冲突，价值澄清学派似乎认为，只要帮助不同个体澄清他们所持有、所珍视的价值观，然后持不同价值观之间的人们就能够在一种民主、尊重、平等、自由和宽容的氛围当中友好相处了，即使不能够做到和谐相处，至少也可以做到像“道德陌生人”一样，“井水不犯河水”地和平相处。无疑地，价值澄清学派低估了不同的价值观之间的冲突情况，它似乎认为，持有不同的价值观的人们之间可以生活在不同的世界当中，他们之间的生活似乎永远不会交汇、永远老死不相往来一样；似乎认为不同的价值观之间只要在民主、自由、平等的社会结构框架下，就能够自动地和谐相处。这种天真的梦想，已经不断地被西方社会的种种价值观冲突造成的悲剧所击破。持有不同的甚至是不可公度、相互冲突价值观之间的人们，他们的生活是在整个社会生活当中不可避免地交汇在一起的，赖以支撑他们的生活信念的不同价值观之间无可避免地会相遇，这种相遇，有时如果不能得到有效地沟通、并通过对话努力达成共识或者妥协，就会酿成冲突。而价

值澄清学派仅仅关注于个人价值观的澄清，而无视于帮助人们如何解决不同的价值观的冲突问题，因此，正如洛克伍德（Anne Turnbaugh Lockwood）曾经指出的：“相对主义不能提供我们赖以确定我们的责任、指导我们生活的一贯的基础——这一基础正是价值澄清希望为我们提供的。相对主义的第二个不当之处在于它不能产生一种满意地解决人与人之间价值冲突的方法。”戚万学：《冲突与整合——20世纪西方道德教育理论》，济南·山东教育出版社，1995年版，第322页。

（二）自主个体自由选择（法无禁止即自由）的观念相对主义应对路径的第二个基础是自主个体自由选择的观念。这是自由主义在道德哲学上的直接产物。它认为每一社会成员依自己的理性判断管理自己的事情，自主选择、自主参与、自主行为、自主负责。自由选择总是与自主个体的观念密切联系在一起的。从价值澄清学派关于价值的定义来看，其内在地包含了自由主义所蕴含的自主个体自由选择的观念。价值澄清学派认为，价值基于三个过程：选择、珍视和行动。路易斯·拉思斯：《价值与教学》（谭松贤译），杭州·浙江教育出版社，2003年版，第27页。 选择：1、自由地选择；

2、从各种可能选择中进行选择；

3、对每一种可能选择的后果进行审慎思考后做出选择。珍视：4、珍爱，对选择感到满意；

5、愿意向别人确认自己的选择。行动：6、根据选择行动；

7、以某种生活方式不断重复。所谓自由选择，按照价值澄清学派的观点，就是在不违反法律的前提下，个体拥有从各种可能的价值观中不受强迫地自由选择价值，并以此指导自己的生活的权利。这个观念通常也可简称为“法无禁止即自由”。权利自由主义是欧美民主国家宪章的特征之一，它的特征是坚持界定一系列的个人权利，保证平等对待公民所享有的各种尊严。后一项内容的含义，在政教分离、信仰自由的价值观多元的背景下，也可以解释为保护公民不会由于信仰不同的价值观念与奉行不同的生活方式而受到干涉（美国南北战争之后

的宪法第14修正案和司法复审制度集中体现了这一非□视主题）。权利自由主义及其法律上的体现是把个人权利置于集体目标之前。罗尔斯、德沃金（Ronald Dworkin）、艾克曼（Bruce Ackerman）以及哈贝马斯等人虽然在一些具体观点上存在分歧，但他们都坚持自由社会的特点是：国家组织不能支持任何实质性观点或完备性学说，社会联结的纽带是平等尊重所有人的强有力的程序性承诺或“政治的正义”。汪晖、陈燕谷主编：《文化与公共性》，北京·三联书店，1998年版，第12—13页。 这种自主个体是自由主义的核心观念，在西方历史中具有源远流长的传统。“在过去500年西方人的生活中，某种形式的个人主义——其被广泛地视为这种观点，即作为主体的个人是我们所处世界的制造者——一直是一个关键的因素。现代对自我和心理学、伦理责任和公民身份、艺术象征和经济行为的定义，都停留在作为个体的人这个概念上，其经验和历史，其愿望和价值观，其表达和喜好都是现实的基本组成要素。”Dwight Boydl：《根深蒂固的自由主义和压迫性的社群关系——道德教育主体面临的一个两难困境》， 载《开放时代》2006年第1期。 首先，自由个体被界定为以原子式存在的人，这具有本体论上的意义。所谓本体论上的意义，是指从这种观点看来，人们在相互交往的时候，没有什么共同的可重叠的东西，不同的个体在根本上永远不会是相同的或者是不可区分的。“每个人都是独特的。”个人主体意识的独一无二被认为是在本原上完美的，同样是不可争辩的。其次，每个人都是平等的。把自主个体界定为本体论上是独一无二的，必然得出每个自由个体都是平等的结论。每个人都是独特的，在主体重要性方面没有高低之差，因此，每个独一无二的人都应该得到同等的尊重，这是“人类固有的尊严”。不管人们在实际的社会中所处位置是否相同，自由主义主体意识的关系对每个人来说都是相同的。再次，具有自主选择的理性行为能力。每个人都具有同样的理性行为的能力。根据这一观念，个人的思想和行为属于自己，并不受制于他所不能控制的力量或原因，因而是自由的。特别是，如果一个

人对于他所承受的压力和规范能够进行自觉的批判性评价，能够通过独立的和理性的反思选择和形成自己的目标并做出实际的决定，那么，一个人（在社会意义上）就是自主的。自主的个体忠实于“我”自己和“我”自己独特的存在方式的理想。不承认这种本体上的独特性就切掉了我们今天所知道的西方道德教育的心脏。至少从康德以来，我们中间的每一个都是独一无二的“人”这种信仰是自由主义道德和道德教育的血液。Dwight Boydl：《根深蒂固的自由主义和压迫性的社群关系——道德教育主体面临的一个两难困境》，载《开放时代》2006年第1期。“服从把他人当作目的而非手段”这一训诫不仅对成人之间的交往加以限制，而且对寻找把下一代作为一种个人化的认同，即我特有的，我在自身之内发现的认同具有重大意义。在西方自由主义的思想中，这种自主个体的界定具有明确的道德意义。在文艺复兴以前，占统治地位的观点是认为，对于人的完满存在来说，同某种本源——例如上帝或善的理念——保持联系是至关重要的。但是现在，我们必须与之保持密切关联的本源却深深地植根于我们个体自身。这个事实是西方近代以来文化深刻的主体转向的一部分。我们每一个人都有一种独特的作为人的存在方式，这种观念已经深深扎根于现代意识之中。它是一个产生于近代的全新的观念。在西方近代启蒙运动以前，从来没有人认为人与人之间的差异具有这种道德上的含义。存在着某种特定的作为人的方式，那是“我的方式”。“我”内心深处发出的召唤要求“我”按照这种方式生活，而不是模仿别人的生活。这个观念使忠实于自己具有一种前所未有的重要性。如果“我”不这样做，“我”的生活就会失去意义；“我”所失去的正是对于“我”来说人之所以为人的东西。这就是一直延续至今的强有力的自由主义的道德理想。与个人自己的联系，与个人自己的内在天性的联系因此而具有重要的道德意义，同时个人也意识到存在着丧失这种联系的危险。危险不仅来自外部的强求一致性的压力，而且因为个人对自己采取的功利性态度，这使个人有可能丧失聆听内在声音的能力。引进独特性原则

极大地提高了自我主体的重要性：个人内心的每一种声音都讲述着其中独一无二的东西。个人不仅不能按照外部的一致性模式塑造个人的生活，个人甚至不能在他自己之外寻找这种模式。个人只能在自身之内发现它。忠实于个人自己意味着忠实于他自己的独特性，只有个人自己才能发现和表现这种独特性。在表现它的过程中，个人也塑造他自己。个人实现了一种真正属于他的潜能。理解现代西方道德自我的理想，理解这种理想通常所包含的自我完成和自我实现的目标，必须以此为背景。在以往的传统社会里，我们现在所说的自我认同主要取决于人的社会地位。这就是说，人们认为对于他们至关重要的东西，很大程度上是由他们在社会中的位置决定的，以及由这个位置所确定的社会角色和行为决定的。彻底瓦解这种按照社会地位获得认同的可能性的，正是自主个体的理想本身。当这种理想随着文艺复兴与启蒙运动出现以后，它就召唤着我们去发现?己独特的存在方式。就其实质而言，这种存在方式必须是内在地发生的，而不能是社会派生的。那么，如何理解看待这种对于人的存在方式的理解？首先，对人的生存本质的错误理解。把人的生存本质看作是独白式或者原子主义的存在。自近代西方以来，自我被界定为其存在只依赖自身而不需要他物的存在者。实体是自满自足、自我说明、自我完善的系统，它既独立于人的肉体，也独立于外部世界其他有形的物体。这样，自我就是一个保持自身同一性的思想实体，它自由地存在，保持着自身的同一性。“这种唯我论阻塞了自我与他者之间交流的可能，从而使自我成为原子主义的自我。这种主体哲学将自我进行了片面化的处理，遗忘了人的存在是一种关系性的存在这一基本事实。”吴玉军：《现代社会与自我认同焦虑》，载《天津社会科学》 2005年第6期。人的实践活动是在具体的现实生活中展开的，人不仅要现实地处理与自然、自身的关系，更要现实地处理人与人的关系。基于这种理解，人的生存实际上是一种关系性存在，而不是独白式或者是原子主义的存在，人的选择总是出于相互依赖的境地之中。其次，价值澄清学派的自由选择的

观点，在某种程度上可以表述为“听从良心这样的建议”。这种观点从相关的个人的观点出发，也要求个人对自己的观点负责，接受赞扬或承担责难。但是听从个人的良心这一建议是否确实是正确的，毕竟依赖于个人的良心告诉他自己做什么。下列论述最典型地概括了听从良心的指导总是对的观点：“每个人应该做他们自己认为应该做的事。”或者是：“做你认为对的事。”人们总是错误地验证这个原则，通过它来为自己的价值主张辩护。例如，认为“不应当说谎”并笃行之，和认为“犹太人是劣等民族，应该灭绝”并笃行之，同样都是听从良心的指导，都是按照“每个人应该做他们自己认为应该做的事”的原则行事。但无疑地，无论何时，顽固地坚持种族灭绝都是错误的信念。再次，个体在何种限度内是可以自由地进行选择的？我们通常假定，个人能够（至少有时能够）使本来不会发生的事情发生，人们能够在某种程度上思考、决定和指导我们自己的生活和事件过程。几乎人人都假定在日常生活的过程中有着某种程度的行动自由。因此，他们褒贬生活中的现象，设计将来的生活，要求自己与他人对各自的行动负责。如果人类没有按照道德原则行动的自由，那么谈论什么义务或我们应该如何如何就是荒唐可笑的。“道德自由意味着选择和按照这种选择采取行动的能力。它包含着在不同的行为过程之间进行选择的能力和个人经过深思熟虑而在行为过程中作为行为动因的能力。过去，道德自由常常被称为意志自由。在严格及个人的意义上，‘意志’指的是一个人完成自愿行动的能力。意志就是在行动中自由地表现自己的人。道德自由——选择自由或自我决定的自由——是与另外两种观点：决定论与非决定论相对而言的。”R□T□诺兰：《伦理学与现实生活》（姚新中等译），北京·华夏出版社，1988年版，第36—37页。但是，坚持自主个体自由选择的观点忽视了价值观的自由选择是有限度的。这个限度就是除了不能违反所在社会的法律之外，也不能违反所在社会的公序良俗以及人类的普遍共同价值（在一个文化与价值观多元的社会及时代背景下，是否具有为一个社会甚至为整个人类所共享

的价值，下文另加阐述）。相对主义应对路径的对于个人价值观的选择的限度界定为“法无禁止即自由”，这是不完全的。因为，人们对自己生活方式的选择，对自己珍视的道德价值观的选择，除了不能违反法律之外，还受到所在社会的“公序良俗”的限制。什么是“公序良俗”？公序，是指公共秩序，是国家与社会生存、发展所必要的一般秩序；良俗，是指善良风俗，是国家与社会生存、发展所必要的一般道德，或曰某一特定社会所应尊重的基本伦理要求。胡长清：《中国民法总论》，北京·中国政法大学出版社，1997年版，第200页。 当代各国的民法普遍规定了“公序良俗”原则，例如，《法国民法典》第6条规定：个人不得以特别约定违反有关公共秩序和善良风俗的法律。尹田：《法国现代合同法》，北京·法律出版社，1995年版，第170页。《德国民法典》第138条第一款规定：违反善良风俗的行为，无效。拉伦茨：《德国民法通典》（下），北京·法律出版社，2003年版，第598页。 我国《民法通则》第7条规定：民事活动应当尊重社会公德，不得损害社会公共利益。《中华人民共和国民法通则》第七条。 公序良俗作为现代民法的一项基本原则，由于立法者不可能就损害这一原则的行为一一作出列举式的禁止性规定，因而在司法实践中，该原则性条款授权法官针对具体案件进行审理，以弥补立法上强行性和禁止性规定的不足，以禁止现行法上未作禁止规定的事项。近现代人类的法律实践逐渐认识到，在某个特定时期由某些立法者制定的法典具有不可克服的局限性。首先，立法者仅具有有限理性，不可能将需要由法典作出规定的社会现象全部包括在法典之中，已经包括在内的也由于语言的局限可能出现歧义、偏差，因此从来就没有完善无缺的法典；其次，成文法具有滞后性，立法者受到特定历史时空的限制，不可能对未来社会进行超?立法，法典是静止的，因此可以说法典从产生的那一刻起就成了过时的东西。法律明文穷尽所有的邪恶既无可能也无必要，所以法无明文禁止不能作为免责的依据，“法无禁止的邪恶”也应受到追究。法律是有限的，而邪恶是无限的，总有一些邪恶超

出法律的禁止之外。对于这些“法无禁止的邪恶”，我们应该怎么办？鉴于以上两点，人们就需要在法典中设置“诚实信用”、“公序良俗”等一般性条款，这样的一般性条款内容极具弹性，发挥出两方面的作用：其一，指导当事人的民事活动。司法贯彻意思自治，法无禁止即自由，但由于成文法之局限，不可能把所有的应作禁止性规定的事项罗列无遗，因此当事人在民事活动的时候，就不但要遵守法律上明文的禁止性规定，而且要依“诚实信用”、“公序良俗”等基本原则行事，“公序良俗”等基本原则要求民事主体做一个“讲道德”的人。因此，在当代民主自由社会中，何谓自由？不违背法律和公序良俗，按自己意愿从事某种活动是为自由。何谓权利？不违背法律和公序良俗，为或不为一定行为的可能性，或要求他人为或不为一定行为的可能性是为权利。也就是说，除了法无禁止即自由之外，尚有公序良俗无禁止即自由。例如，乘车排队，法律并没有明文规定必须排队。但是如果违反了这个乘车排队的原则，就是违反了当代文明社会的公序良俗，虽然不会受到法律的制裁，但也会受到道德的谴责。从对公序良俗的分析中，我们可以看出，道德规范是一种相对性与绝对性的统一。每一种道德规范都是产生于具体的社会与历史时代，人们固然是从其所处时代与社会生活当中吸取自己的道德观念的，人们的社会生活是历史发展着的，因此，道德规范具有历史的相对的性质，不存在一种适合于任何情况、一切时代的道德律令；但每一时代占主导地位的道德规范相对于各自的时代或生存条件来说，又具有其客观性、必然性，因而具有绝对性的一面。林剑：《论道德律令的相对性与绝对性的统一》，载《学术界》2002年第3期。 因此，在一个民主社会里，自由固然是人人肯定的权利，却也必须受到所在社会法律与社会公序良俗的规范；这种规范表面上看来好像是一种限制，其实却是真正的保障。此外，虽说在不同的社会里，其价值观标准有一定的相对性，但这相对性也是相对的，因为衡量是非善恶的标准还有一个比文化群体更大的群体，那就是人类。互不干涉内政是对的，但是假设希

特勒当年只是在德国关起门来屠杀犹太人，外界是否也应干预呢？作为人类，我们有没有共享的价值观呢？如果不承认存在普世价值，那么各国如何交流？联合国还有什么意义？还能达成什么共识和协议？对生命和人格的尊重，对自由、平等、和平、进步的追求等等都是人类普遍认同的价值观，至少在今天是全球性的。好的价值观念应该是更符合人性和道德的具有普遍意义的价值观。各种价值观念只要放到这种普遍的价值观念前衡量一下，孰优孰劣其实就不难分辨了。因此，价值澄清学派强调儿童可以自由选择生活中的价值，但是，价值澄清学派的价值选择，却忘记了儿童的生活世界是社会生活大世界当中的一个组成部分，儿童所珍视的价值是社会价值当中的一部分，这些价值包含了其所在社会公序良俗与人类所珍视的普遍价值在内。儿童的价值选择不仅仅是在儿童的生活世界当中进行选择，而且也是在社会环境当中、在社会所存在的价值观当中进行选择，儿童并不能在自己的生活当中凭空进行选择和创造自己的价值观。价值澄清学派忽视了价值或道德与社会环境的关系。价值澄清学派试图使我们相信，构成评估过程的七个步骤是在真空中进行的，事实上，道德评价过程与社会环境是密不可分的。故此，价值澄清学派的极端个人主义观点是错误的，好像个人可以完全脱离社会关系而进行价值的评价，这导致了价值澄清学派最终不能解决儿童在一个文化与价值观多元社会当中的道德生存问题。可见，从上述分析来看，相对主义应对路径在公立学校教育中坚持价值中立原则，避免对任何价值观念进行判断，这无疑是错误的。它抹煞了个人与社会群体的价值观的相对性与人类普遍共享的价值观念之间的差别。实际上，从价值澄清学派的理论与实践当中，我们同样可以窥见其所蕴含着的共识价值观，即一种自由主义的价值观共识：自由、平等、宽容、权利、对于理性自主的珍视等。洛克在论宽容时说过:“只要让真理独立自主地行动，它一定能够很好地生存下来。”洛克：《论宗教宽容》（吴云贵译)，北京·商务印书馆，1982年版，第34页。 而真理的独自行动需要通过辩论和对话。

走向共识的路不是中立和沉默，而是公开、公平、自由的辩论和对话。价值观是内在的信念，任何强加于人的做法都不会见效，只有在公开、公平、自由的对话中，才能找到不同价值观相处的最佳平衡点。一方面要克服狭隘的排他性，反对那种唯我正确、独占真理的道德专制主义，另一方面要克服没有是非善恶优劣高低的道德虚无主义，这样才能使人类更好地彼此理解、和平相处，共享地球文明，弘扬美好人性。钱满素：《价值中立的两难》，载《江苏社会科学》2004年第4期。 这应该是人类最高的价值追求，而价值澄清学派正是无视了这一点，从而陷入了相对主义的困局之中。

第一节 道德认知发展理论的普遍主义立场柯尔伯格认为

第一节道德认知发展理论的普遍主义立场柯尔伯格认为

道德哲学和道德心理学是研究道德教育的两个基本领域。道德心理学研究道德发展是什么的问题，道德哲学探讨道德发展应当是什么的问题。柯尔伯格的道德教育学说即是试图把心理学上的“是”和哲学上的“应该”的研究结合起来。在价值观多元时代，道德教育中的关键问题是价值观的相对性问题。是否存在着人们应具有的普遍价值观?价值澄清学派从其伦理相对主义立场出发，试图去解决这个问题，但却陷入了困局之中。柯尔伯格试图把对这个问题的回答建立在最新的心理学研究成果基础之上，冀图解决价值澄清学派相对主义的困局，而提出了一种形式主义的普遍主义主张。另一方面，在道德哲学上，柯尔伯格又深受苏格拉底（Socrates）、康德（Immanuel Kant）等人的西方理性主义哲学以及罗尔斯自由主义正义论学说的影响，认为存在着超越不同的具体文化的普遍道德原则，即公正原则。一方面，柯尔伯格在道德心理学上深受皮亚杰（Jean Piaget）认知发展心理学的影响。柯尔伯格曾指出：“我们的道德心理学理论大部分来自皮亚杰，他认为，逻辑和道德都是有阶段发展的，而且，每个阶段都是一个结构，它比它的前一个阶段具有更好的平衡性。”他从皮亚杰的认知发展心理学出发，并参照了鲍德温（James Mark Baldwin）、杜威、麦孤独（William McDougall）等人的理论，并且经过在许多不同国家的实验验证，得出了以下的命题（结论）：1□我们经常做出不同的决定，但是也有相同的基本的道德价值。2□我们的价值是随着我们社会经验的增加从我们自己内部产生的。3□在世界的每一种文化和亚文化中都可以发现相同的基本的道德价值和相同的趋向道德成熟的步骤。尽管社会环境直接产生不同的特别信念（如：吸烟不好，吃猪肉是错的）（习俗道德），但并不产生不同的基本的道德原则（如：考虑别人的利益，平等地对待他人等）。4□即使基本的价值有所不同，这主要是

因为我们考虑基本道德和道德问题及概念时所处的道德思维成熟水平的不同。如果我们接触比自己更成熟的他人的道德思维，这将会有助于促进我们自己价值发展趋于成熟。不过，我们是有选择地反映他人的道德思维的，而不是自然地吸取长者或对我们来说是重要权威的价值的。戚万学：《冲突与整合——20世纪西方道德教育理论》，济南·山东教育出版社，1995年版，第341页。 据此，柯尔伯格主张，道德的普遍性，就是“道德在本质上表达了对每一种文化都有效的一套判断和决策的理性原则，它体现了人类利益和公正原则。由不同的文化和学校教育所制定的各种规则或多或少具强制性，由此，要把它们教给儿童，就必须要诉诸权威而不是依靠理性。无论怎么说，道德原则代表了儿童自己的道德经验的理性结构”。柯尔伯格：《道德教育的哲学》(魏贤超等译)，杭州·浙江教育出版社，2000年版，第3页。 柯尔伯格进一步认为，普遍的人类道德原则是存在的。应该注意的是“道德原则”与“道德规则”的区别。道德规则是在一种特定情形下的特定的行为准则，而道德原则不是一个行为准则，而是指导人们在各种行为中作出选择的原则，不受特定文化内容的限制，它既超越、又包容了特定的社会法规，因此是普遍适用的。“道德哲学家们公认，道德的基础是道德原则，这些原则与诸如诚实之类的美德词和‘勿偷盗’或‘勿争吵’之类具体规则是不同的。原则是指我们希望所有人将其运用于所有情形的那些普遍的选择方式，它们代表了在道德上对行动作自我证实的理由。”当发生道德冲突时，“道德原则是解决道德冲突的方式，是解决几个人之间观点相互冲突的方式”。而用来解决这类冲突的那种成熟的道德原则就是公正原则。柯尔伯格指出：“大多数道德哲学家赞成的道德原则是人类利益的原则或公正的原则。对这些原则的理解意味着既将其看作用来解决冲突情形中的问题的方式，又将其看作解释与其相符合的较具体的规则的一种方式。”柯尔伯格：《道德教育的哲学》（魏贤超等译），杭州·浙江教育出版社，2000年版，第68—69页。柯尔伯格根据其研究，声称有普遍的人类道德思维的发展阶段和

道德原则，这些发展阶段可以在每一种文化背景中以相同次序发现。迄今为止，在其所研究的每一种文化与社会类型中都至少发现了前四（或三）个阶段。个体以不变的顺序从一个阶段进入下一个阶段，没有跨越某个阶段或出现倒退，并且最终发展到人类普遍的公正原则。每个阶段都具有结构上的一种内在的一致性。这些阶段虽然在质上不同，但是执行同样的功能——典型的道德推理。每一阶段都充分吸收了前一阶段的特征，并产生了新的变化，足以弥补前一阶段?不足。公正在柯尔伯格学说中是一个最高、最重要的超越了不同文化的普遍道德原则。“公正——首先是关心全人类的价值和平等以及人类关系中的互惠——是一个根本的和普遍的原则，它是人类经验所固有的，而不是某种特定世界观的产物。因此，用公正作为道德教育的组织原则，可以满足任何道德教育计划必须符合的所有标准：保证了信仰自由，运用一种在哲学上是公平的道德概念，并且是以人类心理发展的规律为基础。”同上，第4—5页。 柯尔伯格一再对“公正”原则进行界定。柯尔伯格认为，公正结构是最根本的道德结构。道德情境是由各种认识或利益的冲突促成的；而解决这些冲突、给个人以应得之权益的观念便是公正原则。在某种意义上，公正原则涉及所有这四种倾向性（标准秩序、功利主义、公正、理想自我）。维护法律和秩序可以视为公正（标准秩序），使群体获得最大限度的福利亦可看作公正（功利结果）。但归根结底，公正之核心在于由平等、互惠观念调节的权利与义务的分配。公正是各种社会活动及社会关系的标准逻辑与平衡，因此，公正思想是一个人最具特色、最为根本的道德。正因为此，柯尔伯格断定，个体可以怀疑所有准则而亦然合乎道德地活动，也可以不信某种高尚的美德而仍能合乎道德地处事，但是，如果对公正的要求也疑而不信的话，他要合乎道德地活动便是不可能的了。柯尔伯格：《道德教育的哲学》（魏贤超等译），杭州·浙江教育出版社，2000年版，第110—111页。 另一方面，在道德哲学上，柯尔伯格首先受到了苏格拉底的影响。苏格拉底认为：美德最终只有一个而非

许多，而且不管环境抑或文化如何，这一理想形式总是相同的。这一理想形式即是公正。这一关于美德的概念无疑与柯尔伯格的关于道德本质的观念十分接近。其次，康德关于道德原则的概念也直接影响了柯尔伯格对于道德的界定。康德主张，道德原则是不依赖于任何经验事实的，是无条件的，因而是决定行为的绝对命令。这种无条件的绝对命令式的道德原则，最大的特征就是可普遍性和超验性。由于道德原则是普遍的、超验的，因而就是抽象的、形式化的，而不是具体的道德规则。康德对于道德原则的界定，对于柯尔伯格有着重大影响。柯尔伯格曾经指出："我的元伦理学概念是形式主义的，像大多数自康德以来的义务论道德哲学家们一样，我是根据道德判断、方法或观点的形式而非内容特征来界定道德的。"戚万学：《冲突与整合——20世纪西方道德教育理论》，济南·山东教育出版社，1995年版，第336页。 在把公正作为人类不同文化具有的普遍的道德原则上，柯尔伯格也受到了康德的影响："最后一个阶段——阶段六，有明显的康德的格调，把道德判断集中在由尊重他人和正义等原则所界定的义务概念上。"同上，第337—338页。 此外，在道德哲学上，笔者认为，柯尔伯格也直接受到了罗尔斯自由主义道德哲学的影响。正如前面所说，在道德哲学上，自由主义所持的是一种道德多元主义的立场。现代自由主义思想家放弃了以单一的客观道德秩序来界定个人的信条，他们主张自由主义思想对于基本的道德争议采取中立的态度。但是，如果说自由主义对立场中立、平等或权利的关注只是对道德怀疑论、道德相对主义甚至虚无主义的反映，那么其基础是不稳固的。因为自由主义尽管主张道德多元论，但却并没有走向道德相对主义与道德虚无主义。自由主义所主张的是某些道德原则的普遍性。正如罗尔斯所指出的，政治自由主义允许不同的综合道德观、价值观、信仰体系共存于民主的社会，但同时也强调社会以宪法为基础的"重叠共识"是社会稳定性的真正基础。由此可见，自由主义者在回避彻底的道德怀疑论的结论时，强调社会共同规则和社会正义的重要性。尽管自由主义者强

调程序正义或社会正义的不同侧重点，但其区别于道德相对主义的根本点正是在于规则或正义的基础，只是这种基础不依赖于一个社会中部分人们的价值判断或道德观。这就将自由主义与全然无是非和正义感的道德激进主义区别开来，也与那些以虚幻的共同体根本善恶观和人性观为基础的保守主义划清了界限。因此，自由主义的道德多元主义不是道德相对主义，而是强调人们对于善恶观念等价值判断的多元性，指出只对那些为数很少的基本原则取得全民共识，即承认公认的游戏规则，追求程序正义。这里面的另一个基本理论前提便是普遍主义，即自由主义者认为存在着超越具体文化差异的共同的价值准则，诸如对生命的热爱和尊重，共同的正义感和程序正义原则，对平等权利的普遍重视，甚至还包括个人主义的基本出发点。因此，自由主义者在道德上既是多元主义者，又是超越具体价值观的普遍主义者，两者的关系是：具体价值的多元性和少数基本原则的普遍性，两者缺一不可。如果只承认道德多元主义而否认基本价值的普遍性，那就无法与道德相对主义和虚无主义区别开来；如果只承认基本价值的普遍性而否认道德的多元主义，那又与独断论和专制主义并无二致。政治自由主义分清不同层次价值观的差别，把多元性与普遍性有机结合了起来，既区别于怀疑论和相对主义，又与独断论划清了界限。顾肃：《自由主义基本理念》，北京·中央编译出版社，2005年版，第19—22页。 而相对主义的应对路径虽然声称建立在自由主义的基础之上，但其只是看到了自由主义中主张价值观多元的一面，而没有看到自由主义主张人类普遍价值的一面。约翰·罗尔斯是当代西方自由主义的主要思想家。越南战争以及动荡不安的20世纪60年代过后，罗尔斯的《正义论》（1971年）问世，并作为道德理论中一项重大的突破而广受赞誉。它以分析哲学与契约论的方法，更新了康德的视角，与此同时创造了一种自由主义道德观，从而能够直接探讨诸如非暴力反抗等急迫的社会问题。“它在美国20世纪60年代大内乱时期之后飘然而至，许诺着一种统一的正义社会的自由主义模式。”李湛：《批判的国际主

义》，汪晖、陈燕谷主编：《文化与公共性》，北京·三联书店，2005年版，第559—560页。 罗尔斯认为，在一个由自由平等公民所组成的民主社会中，存在着各种尽管互不相容但却合理的宗教学说、哲学学说和道德学说。同时，罗尔斯又假定，在一种理想的“重叠共识”中，每一个公民都既认可一种完备性学说，也认可“作为这种共识”核心的政治观念，这种作为共识的核心政治观念就是西方民主社会宪法所体现的程序正义原则。因此，政治自由主义不攻击或批评任何合理的观点。其中，它不批评（更不用说否定）任何特殊的道德判断真理论。究竟哪些道德判断是真实的？这不是政治自由主义的问题。相反，政治自由主义强调人们对于具体的善恶观念等价值判断的多元性，指出只对那些为数很少的基本原则取得全民共识，即承认公认的游戏规则，追求程序正义。在这一点上，罗尔斯继承了自由主义的传统，即坚持具体价值的多元性和少数基本原则的普遍性，两者缺一不可。柯尔伯格的道德哲学深受罗尔斯的正义论学说的影响。柯尔伯格坦率承认了这一点：“我和罗尔斯的理论都具有相同的根源，这就是康德道德哲学上的形式理论和皮亚杰心理学上的形式理论。我们的理论得到了实证研究的支持，这种支持来自对数以百计的被试进行道德判断研究，而罗尔斯的理论除了哲学的反省外没有任何证据，这种对应正好坚定了我们把罗尔斯的理论作为道德判断的一种解释。”Lawrence Kohlberg，The Phylosophy of Moral Development，New York：Harper and Row，1981，192。 柯尔伯格将自己的实证研究当作是对罗尔斯理论的验证，并以此来说明罗尔斯理论的正确性，以及自己运用罗尔斯的理论来解释道德判断的正当性。实际上，柯尔伯格正是借用罗尔斯的正义原则来构建自己的理论体系的。柯尔伯格所构建的道德发展的六个阶段，其划分的标准就是“公正”的道德原则。柯尔伯格道德发展的最高阶段，即阶段六，直接运用罗尔斯的正义原则：权利平等，尊重作为个体的人类尊严。“公正不仅是道德教育的发展性观点的中心道德原则，而且也是一个政治概念。”“做一个民主社会的积极成员意味着理

解一个以公正为基础的宪法民主的原则（即达到第五阶段的政治思维），并且努力从事与这种原则相符合的政治活动。”柯尔伯格：《道德教育的哲学》（魏贤超等译），杭州·浙江教育出版社，2000年版，第93页。 对于柯尔伯格的道德教育理论与罗尔斯的正义论之间的关系，唐纳德·里德（Donald R□C□Reed）做了这样的评价：“在柯尔伯格的心理学理论和他的规范理论之间存在着‘同型性’或‘类似’。心理学理论是解释性的、皮亚杰的；规范性理论是用以辩解的、罗尔斯的。”唐纳德·里德：《追随柯尔伯格》（姚莉等译），哈尔滨·黑龙江人民出版社，2003年版，第158页。从上述分析可知，柯尔伯格所用以反对道德相对主义的普遍化道德主张，具有两个不同的含义：第一个含义是指一种普遍的道德选择方式或思维方式，是指导各种选择和行动的标准，这种普遍的道德选择方式或者思维方式，在儿童道德发展的每一个阶段，这种思维方式都是独特的；第二种含义是指一种可普遍化的、规定性的公正原则（而此公正原则也不是固定不变的具体规则，而是以尊重人类的尊严和普遍权利为基础的进行道德选择和道德判断的思维方法）。在世界上每一种文化与亚文化之间，都可以发现这种相同的基本的公正原则和相同的道德发展的阶段。由于这种普遍化道德是指道德思维方式和抽象原则上的普遍化，因此，可称之为形式上的普遍主义。柯尔伯格曾经指出：“在讨论伦理相对性和普遍性这些问题时，必须将由个人或社会所持的基本道德价值与非道德价值区分开来。大多数被用来支持伦理相对论的证据通常是表面的或特殊的价值，例如在评价隆重的葬礼（台湾）以及与其相对的大量家具（美国）时的差异。从道德发展的观点看，价值观中的这些文化差异是无足轻重的。如果我们研究一般的道德价值，即在人们如何作出道德判断的意义上而不是在道德推理的内容上研究道德价值，我们就会发现在每一个文化中有相同的推理形式。”柯尔伯格认为，“总之，有普遍的人类道德思维的方式和道德原则，它们是通过一个恒定不变的顺序发展起来的。此外，存在着较特殊的道德信念方面的差异，它们是由

文化的不同或各个个体的不同情形决定的，并因此存在着内容上的相对性。在基本的结构或道德思维中看到的那些差异就是成熟和发展上的差异”。柯尔伯格：《?德教育的哲学》（魏贤超等译），杭州·浙江教育出版社，2000年版，第55—56页。 从这里可以看出，柯尔伯格关于道德的观点与自由主义的道德多元主义是一致的。柯尔伯格对人类道德思维方式的普遍性和公正原则的普遍性的坚持，与他在道德哲学上受到古希腊以来西方理性主义传统的影响有关。自古希腊以来的西方理性主义传统，在对于人类的本性上有一个一致的假设，即普遍理性是人类区别于动物的本质特征。苏格拉底认为，由于神赋予人以“努斯”（理性的灵魂）和“推理的能力”，因此，“人生来就比其他的动物高贵”，色诺芬：《回忆苏格拉底》，北京·商务印书馆，1984年版，第1卷第4章4—17节，第4卷11—13节。 这实际上已经肯定了人是理性的动物，把人与其他动物的区别最终归结为人具有逻辑推理的理性思维能力。苏格拉底还进一步对理性灵魂的推理能力进行了具体的考察，认为人们只有通过归纳论证把握事物的共同本质，形成明确的普遍性定义，才有可能在认识活动中获得客观的真理知识。在苏格拉底的“美德即知识”的命题里，人的理性本质的普遍性与道德的知识本质的普遍性是相互统一的。与苏格拉底以来的理性主义传统一样，柯尔伯格的道德哲学同样把人的本性看作是理性的，即把人类的本性预设为普遍理性。柯尔伯格把儿童的道德发展建立在他对儿童的理性能力的假设上。他认为：“同教师和成人一样，儿童具有他们自己的关于价值观问题的思维方式。因此，正确的方法是将儿童看作‘道德哲学家’。将儿童称作道德哲学家，指的是儿童能自发地形成他们的道德观念，这些道德观念又形成有组织的思维方式。”柯尔伯格：《道德教育的哲学》（魏贤超等译），杭州·浙江教育出版社，2000年版，第16页。 正因为儿童是“道德哲学家”，即能独立思考，能考虑公正原则和自己及他人的利益，但其思考或者推理方式又不同于成人，这表明道德推理发展具有不同阶段。道德教育的任务就是用民主的“苏格拉底

式”的方法来促进儿童的道德发展。柯尔伯格认为人的理智在他的道德发展中占有主导地位。他认为，道德判断主要是理性运算的功能。诸如移情作用和内疚感等情感方面的因素必然会进入其中，但对道德情境的理解在认知上是由判断者决定的，因此道德发展是一种不断增长着的认识社会现实或组织和联合社会经验的那种能力的结果。有原则的道德的必要条件是逻辑推理能力的发展。因此，教师必须帮助儿童考虑真正的道德冲突，考虑解决这些冲突的推理，认清儿童思维方式中的前后矛盾和不当之处，并设法找出解决矛盾的方法。同上，第8页。 正如笔者所指出的，在西方民主国家，政教分离的政治架构与对信仰自由的尊重限制着在公立学校中系统的道德教育。在美国，一些拥护宪法的律师就认为，根据高等法院解释，宪法禁止在公立学校中进行道德教育。高等法院在取消公立学校的宗教教育的同时，将宗教解释为包括“任何明确表达出来的诸如‘伦理修养’或‘人道主义’之类的信条或价值体系”。高等法院禁止公立学校从事道德教育，是因为这种教育就等于国家在传播诸如“人道主义”之类的伦理的“宗教”了，而这就违反了宪法。因此，道德教育应限制在教区学校和私立学校中进行，因为在那里，家长有选择或拒绝这种教育的自由。那么，面对这样的指责，柯尔伯格如何应对呢？柯尔伯格认为，公立学校的道德教育是对儿童和家长的信仰自由的公民权利的侵犯，这种说法是以一个关于道德性质的错误观念为基础的，这个错误观念认为，道德是同宗教一样的私人的信念体系。而柯尔伯格所指的道德，并不是指多元社会中哪一种具体的价值观体系，而是民主国家的宪法赖以成立的道德基础以及社会的主要道德价值，这个道德基础就是公正原则。柯尔伯格认为：“对宪法所作的任何解释，（民主）政府的理论基础是保护个人权利，即维护公正。”公立学校在维护公正方面同法庭负有同样的职责。同政府本身一样，学校有职责传递对国家法律和基本人权法律的理解和尊重。这些法律是应受保护的。否认学校可以教宪法赖以成立的基础就等于主张教宪法也是不合法的。例如，学校中取消种族隔离

的做法不仅是对进入公共场合的公民平等权利的消极认识，也是对学校在道德教育方面，即在传递我们社会赖以存在的公正原则方面的义务的积极认识。正是在这个意义上，柯尔伯格认为，当我们将道德教育规定为教授公正原则时，它就不会侵犯儿童的权利。柯尔伯格：《道德教育的哲学》（魏贤超等译），杭州·浙江教育出版社，2000年版，第59—60页。“对道德推理的普遍阶段的促进不是灌输，不侵犯公民权利，并且独立于任何宗教的学说或立场。”同上，第19—20页。这样的道德教育从而就是合乎宪法的。据此，柯尔伯格通过论证道德是民主国家的公民在宪法的基础上达成的道德共识——公正原则，学校道德教育就是以非灌输的方法传递这种民主社会的主要道德价值，从而对在一个文化（宗教）和价值观多元的社会中进行道德教育的合法性作出了回应。

第二节 道德认知发展理论的实践模式探讨

第二节道德认知发展理论的实践模式探讨

学校有职责传递对国家法律和基本人权法律的理解和尊重，因此，学校道德教育的基础应该建立在民主社会的主要道德价值——公正原则的基础之上。那么，在公立学校应该怎样进行道德教育呢？柯尔伯格从其对道德概念的界定出发，探讨了在公立学校中进行道德教育的路径。一、道德教育目的基于他的形式的普遍主义的道德价值观立场，柯尔伯格对传统的道德教育的目的和相对主义的道德教育的目的进行了批评。柯尔伯格首先对传统道德教育的目的进行了批评。柯尔伯格认为，传统的道德教育隐含着一种确定的哲学立场或价值立场：尊敬社会权威本身就是道德的善。对权威的尊奉和尊敬被许多心理学家和教育家称作社会化、道德内化或良心的形成。根据这种哲学或价值立场，学校道德教育的目的就是传递特定教师、学校或特定的多数人团体的固定价值，就是“要求儿童遵循班级和学校的各种规则”。柯尔伯格认为，这种强调权威和团体服从的传统教育目的无疑暴露了它的反民主和反宪法的性质。柯尔伯格：《道德教育的哲学》（魏贤超等译），杭州·浙江教育出版社，2000年版，第16—18页。实际上，这种认为道德就是某种社会权威和社会团体认可的规则的观点，其实也是一种相对主义，这是因为，不同的社会权威和社会团体会认可不同的道德规则。柯尔伯格对这种以社会权威和社会团体所认可的规则为道德的相对主义观念持反对的态度，认为这种相对论很有可能成为独裁主义的生存空间。柯尔伯格二战时期曾在欧洲的美国商船上工作，这是一艘犹太抵抗力量用来从欧洲偷运犹太难民通过英国封锁线绕到巴勒斯坦的旧海军轮船。这段经历促使他在后来的学术研究中力图“阐述他认为的在大屠杀中，是与历史无关的、跨文化的不道德的东西”，唐纳德·里德：《追随柯尔伯格》（姚莉等译），哈尔滨·黑龙江人民出版社，2003年版，第14页。 这就是建立在对人类的普遍

权利的确认基础之上的公正概念。也就是说，柯尔伯格想用公正概念来解释在纳粹大屠杀中，以及其他所有违背人类尊严的事件中，与历史无关的、跨文化的错误。他坚信，基本的不公正湮没了人类。他力图在“理论和实践中确保它——确保反对相对论以及相对论为其留有空间的独裁主义的可能性”。同上，第16页。 对他那个时代的实证主义社会科学的道德相对论进行挑战，并且介绍了社会公正问题的民主理论，从他的观点来看，正是因为这两种要素——非相对论和民主——是对像纳粹主义这样的独裁主义做出适切反应所必需的。接着柯尔伯格对伦理相对主义的价值澄清学派的教育目的也进行了批判。柯尔伯格认为，价值澄清方法的基本前提是“每个人有他们自己的价值观”，每个人的价值观都是相对的，因此，我们应该注意容忍和尊重他人自由选择自己价值观的权利，而接受所有价值都是相对的这一命题在逻辑上必然会导致教师不应试图教任何具体的道德价值观这一结论。在这个前提下，将教学生相信所有价值都是相对的这一任务（目的）作为整个学校计划的组成部分就是合乎逻辑的了。但是，柯尔伯格指出，每个人在信仰和价值的领域中都有同等的权利这一点并不意味着必须将每个个人的价值观看作是同等的正确，例如，主张一个纳粹分子的信仰同我们自己的信仰同样正当，就是主张我们毫无根据地去尊重他的权利，因为他的价值观并不承认人类的权利。因此，公共教育虽然有责任维护个人的权利，并告诫人们要尊重个人的权利，这种职责应包括尊重坚持与大多数人不同的道德信念的那种权利；不过，公共教育不必教人尊重那些以否认他人权利为基础的“道德”信念。柯尔伯格：《道德教育的哲学》（魏贤超等译），杭州·浙江教育出版社，2000年版，第59页。 而且，柯尔伯格也认为，价值澄清所持的伦理相对主义的立场把道德教育仅限于价值澄清的目的，不能适当地解决道德教育中的各种问题。它不仅没有解决道德教育中的各种问题，而且因为它严格地限于澄清价值从而实际上是在教伦理相对论是真的这一信条，并且导致一种“反复灌输式的”教学。柯尔伯格：《道德教育的

哲学》（魏贤超等译），杭州·浙江教育出版社，2000年版，第29页。面对当代美国社会文化与价值观多元的状况，柯尔伯格试图解决相对主义的问题，而在道德哲学上取一种形式普遍主义的理论立场，即主张道德思维方式、推理方式和抽象的公正原则上的普遍化，而在实质的具体价值观念上，则依然承认不同文化群体的价值差异而持多元化立场。根据道德判断的发展存在着一种普遍阶段顺序的观点，柯尔伯格提出了一种道德教育的目的，“这种目的可以避免被指责为在文化上是相对的和专断的灌输。我们将道德教学的目的限定为一种开放讨论的过程，这种过程旨在刺激儿童在他的发展中朝向下一步前进”，同上，第88页。 而“获得有原则的推理的结构能力意味着理解和接受了公正的原则和人类利益的原则，这些原则是我们的宪法民主社会的基础。的确，萦注于对发展的非灌输性刺激的道德教育是惟一符合公民自由和公正概念的教育，后者是一个合法的公立学校系统可以合法地教给儿童的惟一原则”。同上，第89页。 因此，道德教育的目的就是通过道德两难问题的思考，推动儿童道德推理能力的发展和培养个体运用公正原则解决道德问题的能力，而反对教儿童具体的道德标准与内容，反对传统的“美德袋”式道德教育，“如果道德发展的确通过这种出自自然的阶段顺序，我们的方法就将道德教育的目的定作促进发展的下一阶段，而不是灌输特定的学校、教会和国家的固定习俗”。同上，第22页。 显然，在道德教育目的上，一方面，对培养儿童的道德推理能力的重视，是与柯尔伯格对“儿童是道德哲学家”，具有普遍理性思维能力的界定是相一致的，体现了对于儿童的主体地位的信任与尊重；另一方面，正如前面所述，这个道德教育的目的，即培养儿童运用公正原则解决道德问题的能力，以及“对道德推理的普遍阶段的促进”避免了灌输任何特定的价值观，柯尔伯格：《道德教育的哲学》（魏贤超等译），杭州·浙江教育出版社，2000年版，第19—20页。 从而与相对主义划清了界线。二、道德教育内容与课程柯尔伯格反对设置专门的道德教育课程，而主张把道德教育统整于社会研究、英文与

历史等学科课程中去。“道德教育不应以‘学科’的形式出现，而应融合于整个课程中去，因为任何学科除了能够提供‘事实’外，也能提供‘价值’的论题。为达成实用的目的，该方案将道德两难困境的讨论，统整于历史、社会和英文等正课中。”同上，第178页。 柯尔伯格早期所主张的道德两难问题的课堂讨论即是在社会研究、英文和历史等学科课程中进行的。而在道德教育的内容上，由于柯尔伯格的自由主义的道德多元主义立场，所以，他反对在公立学校里向儿童传授具体的特殊的道德规则。在进行道德两难问题的讨论时，讨论的内容也不是传统道德教育中的“美德袋”或者特定社会的规则。这些道德两难问题既可以是虚构的，也可以是关于政治、法律以及日常生活中的现实的道德问题。但不管是虚构的还是现实的，都应该能够引起儿童在道德认知上的冲突。柯尔伯格反对设置专门的道德教育课程，是因为他认为以往的以传递特定美德为目的的品格教育课程的实践证明，在学校中设置专门的道德教育课程并没有什么效果。他认为，以往的“道德教育课的结果的研究性评价是以对道德知识（在口头上表示信奉这种习俗准则）的增长的测量为依据的，同时也以对如同在实验中测定的诚实或服务行为的增长为依据”。冯克诚：《学校德育思想流派与德育论著选读》（下篇），北京·中国环境科学出版社，2006年版，第81页。 但是，研究性评价的这些结果是令人极为失望的。尽管有一些品格教育课在促进被测的诚实品性的变化中有轻微效果，但是，在道德行为的实验性测量中，大多数品格教育课并没有引起较大的变化。而正是由于传统的专门的品格教育课的失败，柯尔伯格反对设置专门的道德教育课程。道德两难的课堂讨论计划的一个基本价值在于它为儿童提供了积极参与道德决策的机会。但是，随着实践的深入，柯尔伯格越来越认识到，仅仅通过道德两难问题的课堂讨论，并不能组成一种完美无缺的道德教育计划。不仅仅是在课堂上进行道德两难问题讨论，而且应该使得这种理性讨论研究的方法成为使学生更广泛持久地参与学校的社会事务和道德活动的工作的一个组成部分。学校的课程固然应

更清楚明确地涉及道德问题，但是，学生也应实际参与学校的道德决策。“学校不应试图灌输一套已定的和无疑的价值体系，学生应受到学校团体所面临的道德问题并将此作为应解决的问题，而不是限于可以将规则机械地运用其上的情景。学校也有必要使学生关心当代道德问题，诸如战争和公民权利等等问题。简言之，需要创造出一种气氛，在其中，人们首先关心的是公正原则。”同上，第81页。 基于这样的认识，柯尔伯格越来越重视学校隐秘课程的作用，即应该致力于建立一个真正的道德环境，一个正义的学校团体。这种正义的环境具有一种良好的道德气氛，能够促进个体的道德发展。隐秘课程主要是指学校的管理和非正式的社会关系以及由此所产生的道德氛围。柯尔伯格重视道德气氛的作用，因为他认为，道德气氛或团体规范具有这样的作用：“道德行为通常发生在社会或团体背景之中，背景则常深刻影响个人的道德决策。个人在真实生活中的道德决定总是在团体规范背景或团体决策过程中作出的，并且，个人的道德行为常是这些规范或过程的函数”，而“认识到道德气氛或团体规范对个人道德行为的重要作用，能使我们得出这一结论：在许多情况下，道德教育的最好方法是努力改进个人作出道德决定时的道德气氛”。柯尔伯格：《道德教育的哲学》（魏贤超等译），杭州·浙江教育出版社，2000年版，第167页。 “实质道德判断不仅仅是个人的稳定特征（他或她的道德能力）的产物，?且是他或她的能力与情景的道德特征相互作用的结果。我们把他或她在其中作出道德决定的社会情景称为‘道德气氛’。”同上，第174—175页。 从上述判断出发，柯尔伯格同意涂尔干（Emile Durkheim）在《道德教育》一书中提出的观点：课堂或学校团体会产生集体规范，后者依附于团体，是独特的团体现象。阶段三的集体规范并不等同于一般个人在阶段三的判断。因此，学校在促进学生道德发展中，应该系统阐述在团体中处于领先阶段的集体规范，并使这些规范促进那些个人发展阶段较低的学生的发展，即：通过建设更高阶段的集体规范和团体观念，我们将会更好地促进学生的道德行为。同

上，第168页。 但是，对于隐秘课程的性质和作用，不同的理论与实践具有不同的认识。在传统的道德教育中，例如涂尔干的道德教育理论，假定学会接受规则和权威是一个以反复练习、情感抑或还有制裁为基础的、具体的和非理性的过程。这个假定把儿童看作是由原始的和自私的内驱力所支配，且野性未驯，因此他们认为，关于权威和纪律的稳定的经验是儿童有规则地生活所必需的。因此，学校隐秘课程的作用，就是培养学生重视和遵守课堂和学校的规则和秩序，最终学会尊重和遵守社会秩序。而杜威和皮亚杰则认为，只有当儿童学会理解和接受规则后面的道理和原则时，他才能真正学会接受权威。这种看法把道德教育引向一个不同的方向，把道德教育与学校的理智课程比较紧密地结合了起来。同上，第268—269页。 柯尔伯格无疑是赞同杜威和皮亚杰的观点。因此，柯尔伯格指出，作为道德发展的一种媒介物，隐秘课程的基本性质是学校必有的、具有必然性的群体、表扬和权力。但是，无论多少的群体、表扬、权力抑或纪律都是没有多大用处的。一代心理学的研究曾对家庭权威与纪律的数量和类型对道德品质的影响作过测量，结果表明几乎没有什么实际影响，而要是这些东西尚未能限定家庭的道德教育影响，它们就更未必能限定特定学校的比较弱的和比较短暂的道德影响。柯尔伯格：《道德教育的哲学》（魏贤超等译），杭州·浙江教育出版社，2000年版，第274页。而且，这种“官僚主义和权力主义的中学管理，实际上是教学生疏远民主社会，使学生对民主社会茫然无知。尽管中学的社会学科课程教学生认识人的平等自由权利，并教他怎样正当地行使这种权利，然而，中学里‘隐藏着的课程’（即学校的管理和非正式的社会关系）所教给学生的，是某种与此极不相似的东西”。同上，第303页。 因此，学校隐秘课程的作用，不能“归结于把学校看作是最终的价值，从而相应地把忠于学校或忠于一种观念形态的教育学说本身视为最终的道德。学校的隐秘课程必须体现某种更重要的目的而不仅仅是体现学校本身的目标和社会秩序。我们把道德成熟规定为具有原则性的正义感，这本身

就指明了上述目的是什么。而要教正义，就得有正义的学校。群体、表扬和权力，就其本身而言，既不是正义的，也不是非正义的。当它们被典型地运用于学校时，它们体现着社会秩序的和个人竞争成绩的价值。问题不在于排除表扬、权力、秩序和竞争成绩，而在于给正义规定一种比较基本的前后关系，赋予这些因素以意义。在我们的社会里，权威来自正义，因此在我们的社会里应通过及借助于学会理解和感受正义而学会与权威一起生活”。同上，第276页。 隐蔽课程的作用不是通过把课堂规则和秩序称为道德品质而阻止对话，也不是以儿童需要的只是自由为理由而把对话逐出课堂之外，而是用对话的方式把关于正义的对话引到课堂里来。同上，第277页。 那么，柯尔伯格对隐秘课程的性质是怎么认识的呢？柯尔伯格通过对“道德气氛”的解释界定了隐秘课程的性质。柯尔伯格认为：“除了由群体或公共机构提供角色扮演机会外，我们怎么界定一个群体或公共机构的道德气氛呢？我们说过，道德判断各特殊成分的核心在于公平意识这一点。当角色扮演解释道德情境相冲突的观点时，各道德阶段解决冲突观点的原则都是公平原则、给人以应给的原则。一个公共机构或环境中道德气氛的核心便是它的公平结构，即‘社会机构从社会协作出发分配权力与义务、决定利益分成’的方式（Rawls，1971，p7）。”柯尔伯格：《道德教育的哲学》（魏贤超等译），杭州·浙江教育出版社，2000年版，第129页。在此，我们又一次看到了罗尔斯的正义论对柯尔伯格的影响。 因此，柯尔伯格的隐秘课程或者是学校的道德气氛，其关键是课堂与学校的管理规则以及师生之间的关系交往中是否体现了一种公正原则，即“讨论隐秘课程的教育影响，就是讨论它是否以一种在道德上可以接受的方式传递某种有价值的东西，或是否能使某种有价值的东西以一种在道德上可以接受的方式得到传递”。同上，第260页。 只有符合正义的学校管理和师生关系，才能形成一种正义的氛围，从而促进学生向正义的道德阶段发展，最终培养民主社会的民主公民。从上述可以看出，与传统的灌输固定美德的道德教育课程与只进行价值澄

清的相对主义相比，柯尔伯格把道德教育的课程，不管是在历史、社会和英文等显性课程中进行的道德两难推理，还是隐秘课程的组织原则，都用一个普遍的道德原则统整起来——人是目的和正□原则统整起来。三、道德教育方法基于其自由主义的道德多元主义立场，即主张具体价值的多元性和少数基本原则的普遍性的伦理立场，柯尔伯格首先对传统的以培养美德袋为目的的道德教育方法进行了批判。柯尔伯格认为，传统的道德教育是以这样的社会学习理论假设为前提的：1□道德发展就是个体行为、感情与道德准则一致性的增长，而不是认识结构的改变。2□在道德发展的每一点上，基本的道德动机都根源于生物学需要，或对社会奖赏的追求及对社会惩罚的逃避。3□道德及道德发展在文化上是相对的。4□基本的道德规范是各种外在文化规则的内化。5□环境对标准道德发展的影响，可以通过父母及其他社会化力量供模仿用的依据性行为、禁令以及奖赏的强度量变来界定。柯尔伯格：《道德教育的哲学》（魏贤超等译），杭州·浙江教育出版社，2000年版，第125—126页。 首先，从这个理论假设出发，传统的道德教育在方法上主张灌输那些由权威或社会认可的习俗美德、规则、行为方式和信念的传统。教师努力做一个好榜样，通过说教，给予践行机会以及奖励的方法，对值得向往的价值观作出概括性结论，并且鼓励儿童在其他儿童违反这些价值观时也能坚持它们，从而这些美德被教给儿童。而儿童的道德化的过程就是把这些权威或社会认可的规范内化的过程。柯尔伯格从其自由主义的立场出发，反对将道德教育看作是传递特定教师、学校或特定的多数人团体的固定价值这种传统的概念，认为这种灌输特定的具体的道德价值观的方法是反民主、反宪法的。其次，从其形式的普遍主义的伦理学立场出发，柯尔伯格也对价值澄清学派的相对主义的道德教育理论进行了批判。柯尔伯格认为，相信价值是相对的教师，是不能真诚地向学生传授价值的。由于持价值相对论的教师不能对必然发生在课堂中的道德问题提出积极的处理方法，因而简单地接受如下假定是不合适的：1□所有价值都是相

对的□2□教师不应从事道德教育。所以，柯尔伯格认为，以价值相对论为核心的常见的各种道德教育方法就不具有哲学和心理学方面的基础。柯尔伯格：《道德教育的哲学》（魏贤超等译），杭州·浙江教育出版社，2000年版，第43页。 既然传统的道德教育方法具有反民主反宪法的性质，而且研究也证明了它的低效，而以价值澄清为代表的、激进的相对主义的道德教育方法也在理论和实践中具有种种问题，无力解决现实当中的道德问题，那么，应该采取什么样的道德教育方法呢？柯尔伯格从其对道德的界定出发，主张采取以下两种道德教育方法。首先是道德两难问题的课堂讨论方法，即所谓“新苏格拉底法”。与传统的道德教育相反，这种方法强调：1□了解儿童当前道德发展的阶段水平□2□唤起儿童真正的道德冲突和在成人问题情形上的意见不一（相反，传统的道德教育强调成人的“正确答案”，强调对认为美的总会得到奖励这一信念的强化）□3□向儿童揭示高于他所属阶段的那个阶段的道德思维方式（相反，传统道德教育或是求助于远远超出特定儿童发展水平的成人抽象说理，或者诉诸惩罚和谨慎措施，总易在这两者之间来回变化）□4□最终促进儿童向高一级的道德推理水平发展。同上，第22—23页。 下面是一个典型的利用道德两难问题的讨论来促进学生道德认知发展的例子：海因兹与治癌药黄向阳：《德育原理》，上海·华东师范大学出版社，2000年版，第214—215页。 情境欧洲有个妇女身患一种特殊的癌症，生命垂危。医生认为，有一种药也许救得了她。这种药是本城一名药剂师最近发现的一种镭剂。该药造价昂贵，药剂师还以10倍于成本的价格出售。他花200美元买镭，而一小剂药却索价2000美元。这位身患绝症的妇女的丈夫名叫海因兹，他向每个相识的人借钱，但他只能筹到大约1000美元，只是药价的一半。海因兹告诉药剂师他的妻子快要死了，并且请求药剂师便宜一点把药卖给他，或者允许他以后再付钱。可是，这位药剂师说：“不行，我发明这种药，我要靠它来赚钱。”海因兹绝望了，想闯进那人的药店，为妻子偷药。问题1.海因兹应该偷药吗？为什么应该或者不该？2.

如果海因兹不爱他妻子，他应该为她偷药吗？为什么应该或者不该？3.假定将要死的不是海因兹妻子，而是一个陌生人，海因兹应该为陌生人偷药吗？为什么应该或者不该？4.（如果你赞同为陌生人偷药）假定快要死的是海因兹宠爱的一只动物，他应该为救这只宠物去偷药吗？为什么应该或者不该？5.为什么人们应该尽其所能搭救别人的生命？不论用什么方式都行吗？6.海因兹偷药是犯法的，那样做在道德上错了吗？为什么错了或者没错？7.为什么人们一般都应该尽其所能避免犯法，不论什么情况都应该如此？8.怎样把这一点同海因兹事件联系起来？其次是所谓的“新柏拉图法”或称为“公正团体法”。随着实践的深入与理论的反思，柯尔伯格逐渐认识到，一种更为完善的道德教育要涉及实际的道德两难问题和道德行为问题，而不仅仅涉及假设性道德两难问题，因此，有必要关心“家庭、学校和社会中的道德气氛”，而且，以培养阶段五和阶段六为道德教育的目的，本身脱离了美国社会的实际，因为研究证明，达到这两个阶段的人为数极少，因此，道德教育的目的应该进行重新定位，即应该定位于培?具有阶段三或阶段四的道德认识的美国公民。基于这个认识，柯尔伯格对他的道德教育方法重新进行了调整，在坚持道德两难问题讨论的基础上，根据对以色列集体农庄教育实践的总结，以及对杜威、柏拉图（Plato）、涂尔干教育思想的吸收，建立了一种新的道德教育方法，即“新柏拉图法”，又称为“公正团体法”。“公正团体法”，概括地说，是指通过一个公正的生活共同体（合作性团体）的实践活动过程，经由师生的民主参与，营造良好的团体氛围，以达到团体成员自我管理和自我教育的目的，并在此基础上提升团体成员的道德判断水平、促进道德行为的一种道德教育方法。公正团体法的基本操作模式如下。其一，公正团体法中的团体一般由60－100人组成，不过也有少至15－20人规模的。其二，公正团体中的管理原则为：第一，实行直接的民主管理。团体内达成共识的方式是通过无记名投票实现的，遵循少数服从多数的原则。第二，设有学生、教师、家长共同参加的固定委员

会。第三，各社会成员达成契约以规定每个人的责任、权利。第四，教师和学生的基本权利相同，包括自由发表意见、尊重他人，禁止身体和言语上的伤害。基于以上原则所建立起来的公正团体实际上是一个充满民主道德气氛、由大家共同管理的场所。它要求成员形成集体协作精神、共同负责的精神，建立一种有益于团体发展和学生生活的集体行为规范。其三，公正团体的组织结构为：第一，设公正团体大会，且为其常设机构。由全体成员参加，定期或不定期地就某些团体内的问题进行协商、讨论，解决某些诸如违纪、制定团体规范等问题。第二，在团体大会外，设核心小组会议。由为数不多的学生、教师代表参加，职责是决定议事日程和需要讨论的问题。一般重大事件需讨论时，先在核心小组上提出，再提交团体大会，但核心小组成员并无特权，应与其他团体成员一道参加团体会议。第三，设顾问小组，由教师、专家和几个学生组成，就1－2个重要的道德问题进行讨论，以把握团体的方向。第四，设纪律委员会。由2名教师和1名学生（在轮流的基础上抽签从顾问小组中产生）组成，主要听取违纪事件和人际间的非礼行为，对初犯人员进行教育，对多次违规者进行惩罚。柯尔伯格认为美德或善的最高境界是公正，“从最终的意义上说，美德是一种东西而不是许多种东西。不管各地的风俗或文化怎样，美德总是表现为同一种理想形态”，而“这种理想的形态就叫公正”。柯尔伯格：《道德教育的哲学》（魏贤超等译），杭州·浙江教育出版社，2000年版，第287—288页。在他看来，道德判断发展的中心原则就是公正原则，而了解和履行公正的正确背景是合作性团体。通过师生之间建设更高阶段的集体规范和团体观念，可以更好地促进学生的道德行为。其中学生与老师组成自治的民主社会，每个老师与学生在制订与执行约束社区生活（除确定课程外）的各种规则时皆同样享有一票。这样给学生加重了责任，鼓励他们积极面对涉及正义与公平的问题。其设想是，让学生们处理社区里发生的实际道德冲突与选择困境，以培养学生的集体责任感和民主参与感。“公正社区”学校的核心

是对于道德选择困境所进行的讨论。柯尔伯格主张，为使学生往更高层次的道德思维发展，应当让学生面临道德选择困境和复杂情况，迫使学生在几种合理的方案中寻找出最佳方案，从而刺激他们的思维发展。柯尔伯格的公正团体法在促进学生道德发展、发挥其自我管理和自我教育的积极性以及实现其从道德认知到道德行为的转化方面都起到了独特的作用。公正团体法具有高度的亲社会规范的集体感和强烈的团体感。不仅个体在公正团体中得到了发展，团体本身也有较大的发展。同时，通过团体成员的民主参与，使学生在团体中获得了归属感，教师和研究者也在研究计划中获得了归属感。此外，一个显著的事实是，公正团体法在相当程度上克服了早期柯尔伯格的道德讨论法注重道德认知、忽视道德行为的倾向，使学生在角色承担和活动中激发了对民主和集体的理解，提升了知行合一的水平。而且采用这种直接的民主管理结构，学生同教师在形式上的平等，将防止教师在提倡道德内容时采用凭借权威进行灌输的方式，而不采用理性的说理方式。它还将防止教师的虚伪表现，即提倡自己并不去身体力行的道德标准。但柯尔伯格也认识到，新柏拉图法也有缺点和危险。这些缺点和危险主要来源于这样的事实，公正团体学校并不是以色列集体农庄那样的由两代以上的人组成的大社团。在以色列集体农庄的青年团体中，指导者和受监护的未成年者都以集体农庄永久性社团成员的资格相处。而这个永久性社团正是年轻人要进入的。对于年轻人来说，指导者代表着集体农庄，年轻人必须成长为集体农庄的一员。以色列集体农庄的永久性社会和永久性生活方式，为年轻人，也为指导者和整个社团规定了集体农庄的教育目的。但是，公正团体学校并不是像以色列集体农庄那样的人们一生都在其间生活的社团，它只不过是一所每天上课6小时的学校，团体的结构和团体成员之间的关系是松散的、暂时的、流动的。因此，跟以色列集体农庄相比起来，公正团体所采取的计划、措施无疑是软弱无力的。结果?，像柏拉图的理想国一六，柯尔伯格所主张的公正团体学校在实际上也是一种不完善的乌托邦式

的理想。不过，柯尔伯格认为，它的实际存在是足以使学生和教师形成公正社会所需要的一些抱负和能力的。柯尔伯格：《道德教育的哲学》（魏贤超等译），杭州·浙江教育出版社，2000年版， 第336—337页。四、教师角色柯尔伯格认为，教师总是作为道德教育者活动的：他们告诉儿童应该做什么，对儿童的行为作出各种评价，调节班级里儿童之间的相互关系。所有这一切都是在学校这个较大的社会机构中进行的，而学校本身又是受一个更大的机构——社会所制约。因此，教师尽管有时并没有意识到他们所从事的日常工作就是道德教育活动，但实质上，教师对于课堂管理的关心为他的学生们规定了基本的道德价值，而这些道德价值就是他和学校所认定的。但是，在当今西方价值观多元的社会里，教师们如果要进行道德教育，则面临着这样的困境，即教师们尽管对道德教育的各种问题很敏感，但价值观多元的社会现实却让他们难以确认他们在道德教育领域中的作用和权力。具体一点地说，教师们无法确定，是否应当把他们自己的道德观点当作“道德真理”，或者仅仅当作个人意见，或者应该在课堂讨论中完全排除其影响。柯尔伯格：《道德教育的哲学》（魏贤超等译），杭州·浙江教育出版社，2000年版，第14页。 在一个价值观多元的民主社会里，教师们如果要进行道德教育，要么面临着是在教价值相对论的指责，要么面临着武断灌输的指责。在传统的以传授美德为目的的道德教育中，人们假定，社会对于美德和恶行的看法在文化上具有一致性，而学校就是社会的代理机构，教师则充当着社会公认美德的代言人的角色。但是，如果要在一个价值观多元的社会里坚持教“确定的美德”，那么，如何规定这些“确定的美德”呢？不同的教师、儿童和社会对如何组成确定的美德有着不同的看法，每个人似乎都有他自己的美德袋。例如，如果说摩西十诫和金科玉律可以作为“每个民族所追求的价值体系”，那么，我们也可以用希特勒青年党的标准作为各民族追求的道德典范。而且，如果进行深入分析，我们还可以发现，即使是对同一个美德，例如诚实的含义，其理解也有很多歧义。在这种情况

下，传统的认为教师在道德教育中充当着社会代言人的角色已经难以得到认可，而且，在一个信仰自由的民主社会里，灌输固定美德的做法也难逃反民主的指责。教师在道德教育中持中立的相对论立场的做法同样面临着困局。因为如果一个教师是相对论者，并以此出发进行道德教育，那么，他的实践将会导致这样的结论：因为所有的价值都是相对的，所以，教师不应从事道德教育。但教师在他的实践中又在向学生传递“所有的价值都是相对的”这一价值观，并由此陷入矛盾之中。综上所述，在一个价值观多元的社会里进行道德教育，教师不管是坚持传统的社会代言人角色，还是以一种价值相对论者的角色出现，都面临着无法解决的困局。那么，在柯尔伯格看来，在道德教育中，教师以一种什么样的角色出现才能避免这种困局呢？教师在道德教育中担任的角色总是与道德教育的目的相一致的。柯尔伯格认为，道德教育的目的就是促进儿童道德推理能力向高一级阶段的发展，最终能够运用公正原则解决道德问题。为了达成这个目的，柯尔伯格认为，教师应该同时成为一位道德哲学家和道德心理学家。作为道德哲学家，意味着教师能够考虑他自己的行为和价值观的道德含义，能够理解人类所应追求的普遍价值是什么。作为道德心理学家，意味着教师能够理解儿童的思维以及儿童如何意识到教师行为指导的意义的那种方式，能够理解儿童所作的道德的意义；意味着教师也必须对教师与儿童之间和儿童与儿童之间的道德推理的差异性有一种敏感性。简而言之，为了懂得他人给出的思维是如何被儿童所理解和同化的，就必须有一种关于儿童的思维以及理解的水平方面的知识。从教师是道德哲学家和道德心理学家的角色出发，在一个自由民主的社会里，教师不再是某个社会共同体的代言人，教师不应把某些预定的价值体系灌输给学生，而是与作为处于一个变化社会中自由的道德活动者的儿童打交道的另一种自由的道德活动者，作为一个以自由民主社会所能够接受的方式促进儿童道德思维能力发展的促进者、指导者。在道德两难冲突的讨论中，教师应该扮演一个不同的、富有刺激性的和开放

性的道德指导者的角色。教师的注意点应放在学生作出判断的方式上（即他的判断结构上），而不是放在学生的判断所表现的与教师自己观点一致的那种内容上。即使儿童与教师自己的观点处于冲突之中，教师也持中立态度而不是道德要求的执行者。在道德教育的过程中，教师的根本任务就是帮助儿童：1□注意真正的道德冲突□2□考虑他用以解决这些冲突的推理□3□检查他思维方式中前后矛盾和不合适性；4□找出解决这种矛盾和不合适性的方法。柯尔伯格：《道德教育的哲学》（魏贤超等译），杭州·浙江教育出版社，2000年版，第79页。 柯尔伯格通过把教师的角色界定为道德哲学家和道德心理学家，摆脱了教师在一个价值观多元的民主社会中进行道德教育应该充当何种角色的困境：教师作为一个深刻理解人类的普遍价值和促进儿童运用普遍的道德思维方式（道德原则）进行道德判断和道德选择的道德哲学家，避免了相对论的困境；作为一个善于理解儿童所处的道德思维水平，并且通过自由、民主和平等的对话、讨论、交流的方式促进儿童道德思维能力发展的心理学家，避免了传统美德袋教育的灌输方式的反民主的困境。在柯尔伯格后期的研究中，随着实践的深入与理论的反思，柯尔伯格逐渐认识到，道德教育的目的应该进行重新定位，即应该定位在通过构建公正民主的社团来培养具有阶段四的道德认识的美国公民。随着道德教育目的的调整，相应的，教师的角色也发生了变化。教师的角色更加类似涂尔干式的社会牧师，或者以色列集体农庄青少年团体的那种提倡集体责任感的指导者，而不是原先的纯粹的儿童道德思维发展的过程促进者。在这种公正团体中，教师要涉及道德内容，而不仅仅涉及道德的形式，即教师会提倡某种具体的价值观。这似乎会导致灌输和说教的危险。如何避免这种危险呢？柯尔伯格认为，预防这种危险的惟一方法，就是在公正团体中采用一种直接的民主管理结构。在这种民主管理结构中，教师与学生一样，是团体中的平等一员，团体成员们通过平等、充分的讨论，达成并履行团体所共同认可的规则，并且共同承担责任，并最终把团体成员共同赞同

的准则和规范同成员们不断发展的社团意识联系起来。柯尔伯格认为，在这种民主管理结构中，学生同教师在形式上的平等，将防止教师在提倡道德内容时采用凭借权威进行灌输的方式，而不是采用理性的说理方式。

第三节 谁之正义?

第三节谁之正义?

对道德认知发展理论的应对路径的评价面对当代西方文化与价值观多元的社会现实，柯尔伯格力图把在公立学校中进行道德教育的合法性建立在两个基点之上：即人类理性思维的普遍性和人类的普遍权利与尊严（公正原则），并通过把学校道德教育的目的界定为促进儿童思维阶段和公正推理能力的发展，从而应对了在价值观多元的情势下，学校道德教育教“谁人的道德”或“何种价值”的问题。柯尔伯格也力图对价值观多元时代人的道德生存处境作出回应，这就是力图通过道德两难问题的讨论促进儿童运用公正原则来解决道德冲突。柯尔伯格认为，道德情境是由各种认识或利益的冲突促成的；而解决这些冲突，给个人以应得之权益的观念便是公平原则。公平的核心在于由平等、互惠观念调节的权利与义务的分配。公平是各种社会活动及社会关系的标准逻辑与平衡。一个人的道德思维发展阶段若能达到公平阶段，他就能有效地运用公正原则来处理不同的价值观与利益的冲突（通常，不同的价值观后面隐含着不同的利益）。但是，后来柯尔伯格在研究和实践中发现，很少有人能够达到公正原则这个道德推理发展阶段，因此，柯尔伯格不得不调整其道德教育的目标，将其定位为培养具有美国社会习俗道德教养（即能够遵守美国法律与道德习俗）的公民。既然很少有人能够达到公正原则阶段，那么如何应对价值观多元社会的道德冲突呢？柯尔伯格的应对措施是构建公正团体。柯尔伯格公正团体学校的关键是，其运作的整套程序体现了公正原则。从柯尔伯格的意义上说，公正团体是一种非相对主义的民主，或者可以说，是最高的非压抑的公正原则的社会具体化。不同的道德主体在公正团体之中，通过民主平等的对话，达成解决道德问题、道德冲突的共识，并通过对这种团体社会中所体现的公正原则来达成个人的理性重构。尤为重要的是，即使在公正团体中的个人道德发展并没有达到

第五、第六阶段，人们之间的道德冲突依然可以通过团体运行所依据的程序正义得以解决。应该说，柯尔伯格反对相对主义的道德教育路径，主张具有普遍的为人类所共享的道德价值观，主张尊重人类的普遍尊严与基本权利，并且认为应该通过培养学生的道德思维能力和平等、民主的对话来解决价值观多元社会当中的道德问题、道德冲突，这些主张，原则上是对的。而且，继柯尔伯格之后，有许多研究者对柯尔伯格的道德思维发展阶段进行了验证，结果都得到了大体一致的结论。因此，可以说，柯尔伯格认为人类具有普遍的道德思维发展的原则，是可以成立的。但是，笔者认为，要评价柯尔伯格的为解决价值观多元社会中道德教育的困局所提出的主张，就必须要考察其所推崇的、道德认知发展理论的核心道德原则——公正原则。正如前面所述，公正在柯尔伯格学说中是一个最高、最重要的超越了不同文化的普遍的道德原则。柯尔伯格对公正的界定，可以概括为两个意思：美德（道德原则）只有一个，这个美德（道德原则）就是公正；公正是维护人类普遍尊严与权利的道德原则。我们且来看看，柯尔伯格所认为的公正原则是否可以作为惟一的、超越了不同文化与时代的道德原则。维护人类的基本权利和尊严是自由主义的一个最基本的概念。近代西方从自然权利发展而来的基本政治理论可谓源远流长、根深蒂固。可以说，没有权利这块基石，就无法建立自由主义的理论大厦。首先，从柯尔伯格对其公正原则内涵的界定来看，其公正原则的基础正是西方近代以来自由主义的权利观念。但是，正是这些源自西方的权利观念，受到了人们的质疑。例如，这种权利观念中所包含的“信仰自由”的原则，就与伊斯兰教世界的政教合一的传统相背离。换句话说，从自由主义所主张的尊重“信仰自由”的权利原则，可以推出应该尊重“信仰不自由”的结论，而这是为自由主义者所坚决反对的独裁主义。这正如自由主义的重要作家密尔所声称的：“自由原则不能要求一个人有不要自由的自由。”约翰·密尔：《论自由》（许宝骙译），北京·商务印书馆，1959年版。 我们都知道，柯尔伯格的公正原则与罗尔

斯的正义理论具有密切联系。罗尔斯曾经认为他的公平公正的正义论是与历史无关的、跨文化的。但后来在《政治自由主义》一书中，他更正了他的观点，认为他的公正原则的研究方法，是一种明确用于解决多种文化社会中的自由民主特有的公共和政治问题的启发法。约翰·罗尔斯：《政治自由主义》（万俊人译），江苏南京·译林出版社，2000年版，第43页。 正是从柯尔伯格的公正概念与西方启蒙运动以来的自由主义传统的密切联系，因此，一些批评者辩称柯尔伯格的范式得到相当热情的接受可以部分地由“像加强公平观点一样，加强了当代多元主义的民主和公平的主流观点”来解释。换句话说，柯尔伯格的公正模式可能是西方文化中非常流行的“自由主义者的个人主义”的强大核心的主要部分。约翰·马丁·里奇、约瑟佛·L □戴维提斯：《道德发展的理论》，哈尔滨·黑龙江人民出版社，2003年版，第130页。 因此，柯尔伯格的公正原则，并非如他所声称的是为人类所有文明所普遍共享的道德价值，至少在“信仰自由”这一内容上，仅仅适用于政教分离的现代世俗社会。其次，柯尔伯格的以维护人类的普遍基本权利和尊严为内涵的公正原则，并不能囊括道德范围的所有类型的问题。例如父母与孩子之间的关系、朋友之间的关系、家庭之间以及个人私生活的许多问题，就不能完全用柯尔伯格所持的公正原则来解释。例如，在父母抚养孩子的过程中，投入多少时间和财力、精力是足够的呢？如果用公正原则来审视这些活动时，它似乎就会要求父母衡量在自己的事业和个人实现与将时间和财力花在他们孩子身上的重要性进行权衡。这无疑是歪曲了与父母考虑这些问题有关的考虑。佛拉纳根（Owen Flanagan）认为，不公平的观点是指，“存在着某些我们与其在特殊方面有密切关系的人”。公正的观点是指，“存在着许多我们与其在特殊关系方面没有密切关系的人，并且存在着更多的我们明显与其完全没有密切关系的人”。因此，在我们生活的一些领域当中，似乎需要不公平，例如，在照顾和关怀那些与我们关系密切的人当中，似乎与公平的原则没有必然关系。在这些领域（家庭、朋友关系）下，

对不公平的需要，确实是一种必要的道德要求。唐纳德·里德：《追随柯尔伯格》（姚莉等译），哈尔滨·黑龙江人民出版社，2003年版，第183页。 正是在上述意义上，一种权利伦理学，尚缺乏一些重要的内涵。譬如，关心他人（利他行为）、友爱、人伦、婚姻、家庭、诚信、义务等这些范畴，不能只被作为权利问题提出。否则（今天已在逐步这样做），就会失去其重要性。我们的确需要一种权利语言，但我们也需要一种关爱和责任的语言。确实，正如美国学者唐纳德·里德指出的，“柯尔伯格的道德（公正）观念从没有打算解释他与同事、家庭和朋友关系的性质。这个观念只是打算解释保护那些关系和关系中所涉及的个人免于受到伤害或免受外界的破坏所需要的条件”。同上，第18页。 以第六阶段为特征的公正原则，往往不适用于那些特殊私人领域，公正原则适用的是以异质人口的都市化为特征的环境。在这个环境中，人们彼此面对和相互交往，就像与陌生人交往一样，完全与他们的特殊的身份、目的和生活计划不同。在这样的环境下，人们需要某些东西作为能够融洽相处的基础，需要某些东西能够代替共同的身份和目的的意义，需要某些当人们彼此对他们的行为和道德推理时诉诸的东西。在这种情况下，一种可适用的置换应该是中立的公正原则。正是在这个意义上，柯尔伯格的公正原则往往适用于与私人领域相对的公众领域的活动。因此，关怀伦理模式对柯尔伯格的公正模式的批评在这个意义上是有道理的。人类的道德生活，不仅仅只有一个公正原则，关怀原则也是需要的。柯尔伯格本人也逐渐意识到了这一个问题，在其后面的研究中，柯尔伯格作为对吉利根（Carol Gilligan）及其他人的批评的回应，试图将个人忠诚、对关怀与爱的态度、对家庭与朋友的特殊责任融入其道德概念，称之为道义论道德，也就是作为权利和义务的约定俗成的道德。柯尔伯格试图将关怀取向与公正结合起来，认为关怀取向能够加强不带偏见的公正原则的一般道义。形式主义的公正取向，是以非人格化与普遍性为其特征的，是指向全体人类的相互情愿的协议，是涉及全体人类在冲突状态下对“权

利”的判定。与之相对照的关怀取向，涉及对家庭和朋友的公正，就这一点而言，它是特殊的；关怀取向往往考察关怀和特殊的责任的情境性，而非普遍性。柯尔伯格认为，从这一点来说，人际关系是以公正为前提条件的。关怀以公正为前提条件，并且是其补充。唐纳德·里德：《追随柯尔伯格》（姚莉等译），哈尔滨·黑龙江人民出版社，2003年版，第101页。 从柯尔伯格对公正原则的强调，而对关怀取向的相对忽视来看，柯尔伯格并没有期望在一个陌生人充斥其中的社会里，人们能够成为亲密的“道德朋友”，而是关注于人们之间的非人格化的普遍权利关系，试图以公正原则来解决人类利益与权利的公正分配与维护人类的普遍尊严。人们可以通过平等与民主的协商与对话，达成解决道德冲突的共识。从这个意义上看，柯尔伯格所主张的当代社会中人们的道德关系，更多的是为了在具有不同的道德前提与信奉不同的道德权威的人们之间，解决共同的道德冲突与道德问题而进行协商对话的“道德战略伙伴关系”。